

## ГЕНЕЗА ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

*У статті прослідковано генезу теорії педагогічного стимулювання в історії вітчизняної філософсько-педагогічної думки. У становленні теорії педагогічного стимулювання виділено два основних періоди – період панування авторитарної педагогіки і авторитарних стосунків в освітній системі (з найдавніших часів до 80 рр. ХХ століття) і період переходу до гуманної педагогіки – педагогіки підтримки (остання чверть ХХ століття – початок третього тисячоліття). Відзначається, що необхідним і важливим джерелом для становлення теорії педагогічного стимулювання є наукові розробки педагогів, що представляють різноманітні новаторські напрями розвитку гуманістичної освітньої парадигми.*

**Ключові слова:** *генеза, теорія педагогічного стимулювання, вітчизняна філософсько-педагогічна думка, гуманістична освітня парадигма, ситуація успіху.*

Узагальнення емпіричного матеріалу й методологічного арсеналу вітчизняної та зарубіжної науки щодо педагогічного стимулювання, переконливо доводить актуальність означеної проблеми у зв'язку з чітко окресленим соціальним замовленням на пошуки нових організаційних форм і методів навчання й виховання, що дозволяють підняти навчально-виховний процес на якісно новий рівень побудови школи майбутнього як “школи індивідуальності і варіативності” (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Кузь, О. Савченко, М. Ярмаченко), і потребу її розробки в історичній ретроспективі, оскільки науковий аналіз й об'єктивна оцінка нагромадженого досвіду, зокрема, “педагогіки успіху”, дозволяє повніше і глибше оцінити його теоретичне і практичне значення, визначити нові шляхи реалізації у навчально-

виховному процесі школи ХХІ століття.

Роль стимулів у спонуканні до діяльності була предметом досліджень філософів, педагогів, психологів, соціологів і їх результати сформувалися в теорію педагогічного стимулювання як методика стимулювання суспільно-цінних дій і мотивів поведінки вихованців.

Розв'язання проблем особистісно орієнтованого навчання, що сприяє актуалізації творчого потенціалу особистості, її реальних можливостей, неможливе у сучасних умовах без спеціально створених педагогом умов, за яких результати діяльності особистості або співпадають, або перевищують її очікування, тобто поза ситуації успіху, яку ми розглядаємо як умову, засіб, стимул реалізації освітніх цілей.

Появі у мовному обігу й освітній практиці поняття "ситуація успіху" передував тривалий процес еволюції системи педагогічних впливів, спрямованих на формування в учнів позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності: від прямого і жорсткого спонукання дітей до навчальної праці і виконання виховних вимог наставників – до застосування гуманних і педагогічно доцільних методів стимулювання діяльності; від закріплення у свідомості дитини страху жорстокого покарання за можливу невдачу – до вироблення у неї стійкого прагнення до успіху, що породжується досягненням бажаної мети.

Для з'ясування філософських аспектів феномена успіху велике значення мають роботи Є. Головахи, І. Кона, Г. Тульчинського, Л. Сохань.

У працях таких відомих дослідників, як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Анохін, В. Асєєв, А. Бодальов, Л. Божович, В. Вілюнас, Л. Виготський, В. Давидов, Б. Додонов, О. Запорожець, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. М'ясищев, О. Овчиннікова, А. Ольшаннікова, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Сімонов, О. Тихомиров, Д. Узнадзе, О. Чебикін, Г. Шингаров, К. Шорохова, П. Якобсон та ін. окреслено підхід до вивчення успіху в єдності відображуваного й мотиваційного, регуляторного аспектів, з урахуванням

обумовленості успіху ситуаціями, з яких складається діяльність учня, і її особистісною детермінацією.

Психологічні дослідження успіху розкривають низку закономірностей, що дозволяють підійти до характеристики його структурного і функціонального місця у навчальній діяльності школярів. Важливими для здійснення такого підходу є положення О. Леонтьєва і С. Рубінштейна про роль успіху як необхідної детермінанти діяльності, обумовленої співвідношенням між спонуканням до діяльності й успішністю її виконання.

Деякі аспекти проблеми успіху в навчанні висвітлено у дисертаційних дослідженнях Л. Гаврищак, К. Дрозденко, Г. Коберник, О. Копилової, В. Марківа, Л. Прокіпець, Л. Скрипченко, В. Ямницького.

Однак існує протиріччя між тим, що ситуація успіху вже увійшла у науковий обіг педагогіки, але при цьому не досліджена закономірність цього феномена та його стійкість. Виходячи з цього протиріччя ми поставили перед собою мету обґрунтувати джерела, умови, закономірності та етапи становлення феномена ситуації успіху в історії вітчизняної педагогіки; і завдання: на основі дослідження внеску визначних діячів вітчизняної освіти у розробку теорії і практики стимулювання пізнавальної діяльності учнів, встановити наступність і взаємообумовленість їх поглядів і довести, що виникнення феномена ситуації успіху є результатом закономірного і природного процесу розвитку теорії і практики педагогічного стимулювання на сучасному етапі.

Здійснений аналіз джерел та історико-педагогічної літератури XVIII – XIX століття дає підстави стверджувати, що до кінця XVIII століття у вітчизняній школі застосовувались переважно міри педагогічного впливу, що мали яскраво виражений репресивний характер. Упевненість авторів педагогічних посібників та педагогів-практиків у тому, що учень може бути тільки об'єктом педагогічних маніпуляцій, нерозуміння ними значення цілеспрямованого формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, невіра у здатність дитини усвідомити необхідність і привабливість навчання, робили навчальну працю у найвищій мірі непривабливим заняттям,

що не обіцяє і не приносить радості, досягнень, успіхів. Основним методом активізації навчальної праці школярів був примус, заснований на насильстві, жорсткому утиску будь-яких проявів недбайливості і неслухняності, що відповідало тогочасному суворому укладу життя і уявленням про людську психологію, у якій нібито переважали злі помисли, змінити які можна тільки суворістю і жорстокістю. Тобто, переважно використовували різні фізичні та моральні покарання. Про їх панування у сімейному та шкільному вихованні свідчать письмові документи, античні і середньовічні малюнки, де вчитель часто зображений з палицею або пучком різок. Ще у XIX столітті фізичні покарання застосовувалися у всіх середніх навчальних закладах і майже у всіх сім'ях, у т.ч. й імператорській.

Проте було б неправильним стверджувати, що вітчизняне виховання і освіта були побудовані виключно на основі "сокрушення ребер" і "учащення ран".

Видатний український просвітител-гуманіст Г. Сковорода вважав, що кожна людина досягає успіху та щастя лише в тій діяльності, яка відповідає її внутрішній природі. На його думку, необхідно навчання будувати у відповідності з природними задатками дітей, їх особливостями, залучати їх до тієї чи іншої діяльності в залежності від можливостей, інтересів та здібностей.

Праця, яка відповідає людській природі, є ефективною, вона робиться легко і радісно. У трактаті "Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру" автор стверджує: "... без природи праця ніяк не може бути солодка" [1, с. 431], "утіху для серця матимете у спорідненій праці. Тим ця справа приємніша, чим спорідненіша" [1, с. 432], "яка мука – працювати в неспорідненій справі!" [1, с. 430]. Слід, однак, відзначити, що правильно вказуючи на значення природних даних для успіху діяльності людини, Г. Сковорода, проте, сильно перебільшив їх роль у визначенні здібностей до тієї чи іншої справи. При тодішньому рівні наукових знань він не міг зрозуміти, що природні задатки людини багатозначні, що на їх основі можуть розвинути різні здібності під впливом тих конкретних видів діяльності, в які людина включається.

У другій половині XVIII – XIX столітті поряд з примусом починає все активніше використовуватися такий спосіб педагогічного впливу як спонукання (під спонуканням ми розуміємо вплив на учня, по-перше, шляхом пред'явлення обов'язкових до виконання і таких, що не обговорюються вимог; по-друге, через заохочення бажаних дій та вчинків учнів). Використання спонукання передбачало поєднання репресивних дій з діями заохочувального характеру (Ф. Прокопович, М. Пирогов). Все ширшого розповсюдження одержують педагогічні ідеї, пов'язані з реалізацією різноманітних способів спонукання учнів до активної пізнавальної діяльності через: 1) достатньо широке використання методів прямого педагогічного впливу (переконування, напучування, роз'яснення, вимога, доручення, заохочення, покарання) у поєднанні з методами, що використовувалися опосередковано, орієнтованими на створення умов для успішної пізнавальної діяльності (змагання, формування допитливості), методами і прийомами технологічного характеру (сократівська бесіда, евристичні методи, наочні методи і т.п.); 2) створення умов для реалізації стимулюючого потенціалу внутрішніх сил (почуття обов'язку і відповідальності; потреба; інтерес до об'єкта і процесу пізнання; честолюбство; прагнення досягти кращих, ніж інші результатів; прагнення одержати перемогу).

У роботах прогресивних педагогів XVIII – XIX століть (О. Духнович, М. Новіков, К. Ушинський), яких можна вважати основоположниками гуманістичного напрямку у вітчизняній педагогіці, вперше звучить думка про необхідність "возбуждать ревнование к успехам", орієнтуватися при цьому на успіхи дитини у навчальній діяльності не тільки як на мету педагогічної діяльності, але і як на важливий засіб досягнення цієї мети, як на дієвий чинник перетворення об'єктивно нелегкої навчальної праці у заняття, що приносять користь і задоволення.

М. Новіков першим серед вітчизняних педагогів охарактеризував значення інтересу (цікавості) у навчанні і механізми його формування. Можна стверджувати, що з М. Новікова відкривається принципово нова сторінка у

розвитку дидактичної теорії: з'являється ідея педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Це ще не тенденція, а тільки заявка на її появу. Ще більше ніж півтора століття у педагогічній науці і, головне, в освітній практиці буде панувати ідеологія авторитарного підходу до навчання і виховання. Але перший крок у напрямку гуманізації освіти і розвитку теорії педагогічного стимулювання був зроблений у кінці XVIII століття.

Основоположник особистісного підходу у вітчизняній педагогіці, видатний педагог-методист К. Ушинський, вимагав від кожного учителя уважного ставлення до діяльності учнів, визнання їх успіхів з тим, щоб розвинути у дітях пристрасну жагу іти вперед, зробити цю жагу природною потребою кожної дитини, якістю її особистості. “Діти, – писав він, – ненавидять вчителів, від яких ніколи не дочекаєшся схвалення або визнання того, що добре зроблено ... це вбиває прагнення до досконалості” [4, т.10, с. 316].

Виступаючи проти всяких засобів, що негативно впливають на самолюбство учнів, педагог особливо підкреслював шкідливі наслідки штучного створення суперництва серед дітей, вважаючи це антипедагогічним. “Вихователь не повинен ніколи хвалити дитину порівняно з іншими, а тільки у порівнянні з її власною недосконалістю або, ще краще, у порівнянні з нормою тієї досконалості, яка досягається” – писав він [4, т.10, с. 321].

Він наголошував на тому, що “... зустрічаючись передчасно з надмірними вимогами навчання взагалі і якого-небудь окремого предмета зокрема й натрапляючи на непереборні, у даному віці, труднощі, дитина може зневіритися у своїх власних силах, і ця невпевненість у ній так укоріниться, що надовго затримає її успіхи в навчанні. Не одна талановита, нервова і вразлива дитина стала тупою і ледачою саме тому, що в ній передчасними спробами підірвано впевненість у своїх силах, таку потрібну для людини в усякій справі [5, т. 2, с. 225]. Разом із тим, він звертав увагу вчителів на той факт, що, якщо перші неуспіхи, які злякали дитину, можуть зробити її ледачою, то так само можуть народитися лінощі від того, що дитина з надмірною допомогою вихователя йшла, не помічаючи труднощів учіння. ... Отже, надзвичайно

важливо визначити сили дитини. І не педагогічно також робить той, зауважував К. Ушинський, хто неспроможний підняти дитину до розуміння якого-небудь предмета, намагається знизити цей предмет до рівня дитячого розуміння [5, т.2, с. 236].

Для теорії і практики навчання надзвичайно важливою, на нашу думку, є вимога К. Ушинського зробити учіння цікавим “не тільки за своїм внутрішнім змістом, що іноді неможливо, а за легкістю успіху. ... Вихователь будує учіння так, що і запеклий ледар робить крок уперед – такий легкий цей крок; успіх декількох таких кроків підбадьорює дитину, і вона починає робити кроки важчі, потім ще важчі і нарешті піде упевнено. ... Тут все залежить від успіху перших спроб і поступовості наступних. ... Вихователь повинен бути упевненим, що *успішна діяльність душі завжди приємна дитині*, і повинен потурбуватися про те, щоб дати їй такий успіх” [4, т.10, с. 325].

І сьогодні не втратили своєї актуальності сформульовані для вчителів видатним педагогом правила досягнення учнями успіху в учінні: не втомлювати дітей надто тривалими для їхнього віку заняттями й водночас не допускати нудьги, не залишаючи ні на хвилину жодної дитини без роботи; зробити ці заняття цікавими для дитини і водночас прищепити дітям повагу до виконання своїх обов'язків; зробити ці обов'язки ні дуже легкими, щоб їх не можна було помітити, ні надто важкими, щоб погнулася під ними слабка натура дитини: не вимагати від дитини розвитку, якого вона ще не досягла, і дати достатню поживу тому, що в ній тепер відбувається; заслужити любов дітей [5, т. 2, с. 243].

Для того, щоб душевні сили дитини були у найвигідніших умовах, необхідно, щоб учень не боявся покарання за нерозуміння; “розум людини може діяти тільки тоді, коли він не пригнічений зовнішніми впливами”, щоб розум не втомлювався, щоб урок відповідав силам учнів, був не надто легким, не надто важким. “Якщо урок буде надто важким, учень втратить надію виконати задане, займеться іншим і не буде докладати ніяких зусиль, якщо урок надто легкий, буде те саме. Необхідно намагатися, щоб вся увага учня могла

бути поглинута заданим уроком. Для цього давайте учневі таку роботу, щоб кожний урок відчувався йому кроком вперед у навчанні”, наголошував Л. Толстой [3, с. 299].

У процесі довгого і поступового накопичення морального досвіду, у вітчизняній філософсько-педагогічній думці і освітній практиці все більше утверджувалися ідеї великої педагогічної терпимості і м'якості. У ХХ столітті фізичні покарання у розвинених країнах, в принципі, були зжиті, що знаменувало собою нову педагогічну епоху

Кінець ХІХ – перша третина ХХ століття характеризується пошуком нових шляхів, засобів, форм, методів і прийомів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Результати наукових досліджень І. Павлова, І. Сеченова, В. Бехтерева стали фундаментом для створення рефлексології, реактології, рефлексологічної педагогіки, які, в свою чергу, стали основою розробки теорії педагогічного стимулювання. Надзвичайно важливим джерелом для становлення теорії педагогічного стимулювання є наукові розробки педагогів, що представляють різноманітні новаторські напрями розвитку гуманістичної освітньої парадигми: освітньо-гуманістичний (В. Вахтеров, П. Каптерев та ін); соціально-гуманістичний (С. Шацький, П. Блонський та ін); вільно-гуманістичний напрям (К. Вентцель); духовно-гуманістичний напрям (М. Демков).

У вітчизняній педагогіці кінця ХІХ і у ХХ столітті ідея педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів посідала одне з чільних місць. Її трактовки у процесі розвитку освіти і педагогічної думки зберігали певну наступність, з одного боку, а з іншого, трансформувались під впливом соціально-педагогічних умов.

Надаючи надзвичайно важливої ролі емоціям як чинникам, що сприяють інтенсивності шкільної праці, Я. Чепіга орієнтував педагогів на розвиток позитивних емоцій, щоб “не сльози і різка панували в школі, а радість, втіха й задоволення” [6, с. 23].

У своїх працях (“О том, как мы учили и как следует учить”, “О том, как



мы учим”, “Надо обучать детей умению работать”, “О рационализации занятий в школе”, “Учет – основа метода” та ін.) С. Шацький наголошував на тому, що необхідно навчати так, щоб кожен учень усвідомлював своє просування вперед, щоб кожен предмет був цікавим для нього. Інтерес до знань посилюється в міру того, як зростає у школяра віра у власні сили. Він логічно приходиться до висновку про залежність інтересів учнів “від чітко усвідомлюваних власних успіхів” [7, с. 223].

В організації навчально-виховного процесу є потреба у використанні таких методів, які б зробили насичене великими справами і труднощами життя дітей радісним, цілеспрямованим і щасливим. Такими методами в досвіді А. Макаренка є в першу чергу дитяча радість і система перспективних ліній.

У другій половині ХХ століття проблема педагогічного стимулювання стала предметом педагогічних досліджень В. Ільїна, В. Коротова, І. Лернера, М. Махмутова, З. Равкіна, М. Скаткіна, Г. Щукіної та ін. У роботах, які відображають результати досліджень, розкривається суть стимулювання як соціального й психологічного явища, розглядається процес виникнення й розвитку концепції стимулювання у вітчизняній психолого-педагогічній науці.

Значним явищем у розробці теорії та практики активізації навчально-пізнавальної діяльності стали праці В. Сухомлинського, В. Шаталова, О. Захаренка, С. Логачевської.

Ідея радості успіху в навчанні, що впливає з класичної гуманної педагогіки, була не тільки проголошена, а й методично інструментована В. Сухомлинським. У своїх творах і практичній діяльності В. Сухомлинський прослідковує діалектичний взаємозв'язок між успіхом у навчанні дитини і її бажанням вчитися, по суті розкриває “кругову” природу успіху. Він був глибоко переконаний, що створення “передчуття” успіху – важливе завдання вчителя у вихованні в учнів постійного бажання оволодівати все новими і новими знаннями [2, с.12].

Необхідно відмітити, що у ХХ столітті у підходах до осмислення проблеми педагогічного стимулювання спостерігалось певне протиріччя:

одні педагоги віддавали пріоритет у навчанні позитивним емоціям, які переживають діти у процесі навчання; інші вважали, що тільки вольові зусилля самого учня забезпечують реалізацію освітніх цілей, треті наполягали на необхідності спонукання до навчання, вважаючи, що дитина ще не здатна зрозуміти значення навчальної праці і її результатів. Такі позиції учених та практиків, на нашу думку, обумовлені природою навчальної діяльності: навчання, з одного боку, пов'язане з процесом пізнання, який передбачає орієнтацію на почуття подиву і радості, на стимулюючий інтелектуальні зусилля емоційний підйом, а з іншого – з трудовою діяльністю, необхідною для процесу освоєння світу, яка ґрунтується на емоціях, що генеруються змістом та різноманітністю видів праці, способами її організації та здійснення, результативністю, – перш за все, успішністю чи неуспішністю.

У роботах вітчизняних педагогів такий дуалізм процесу навчання до цього часу не розкритий повністю, ось чому умови та засоби стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів мають такий різноманітний характер. Коріння цих протиріч слід шукати в історії вітчизняної школи і педагогіки.

Резюмуючи, відзначимо, що у становленні теорії педагогічного стимулювання ми виділяємо два основних періоди – період панування авторитарної педагогіки і авторитарних стосунків в освітній системі (з найдавніших часів до 80 рр. ХХ століття) і період переходу до гуманної педагогіки – педагогіки підтримки (остання чверть ХХ століття – початок третього тисячоліття).

Порушена у статті проблема потребує подальшого наукового пошуку, зокрема щодо визначення оптимальних шляхів використання ситуацій успіху в загальноосвітній та вищій школі.

### ***Література:***

1. Сковорода Г. Твори: У 2 т. Т.1. Поезії. Байки. Трактати. Діалоги / Г. Сковорода. – К.: АТ “Обереги”, 1994. – 528 с.

2. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів // Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7–16.
3. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Под общ. ред. Е. Н. Медынского, Н. А. Константинова, И. Н. Гусева / Л. Н. Толстой. – М.-Ленинград, Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 398 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 10 т. / К. Д. Ушинский. – Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук ФСФСР, 1950.
5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. Пер. з рос. / Редкол.: В. М. Столєтов (голова) та ін. / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983.
6. Чепіга Я. Методика навчання в трудовій школі / Я. Чепіга . – К.: Держ. вид-во Україна, 1930. – 268 с.
7. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / С. Т. Шацкий. – М: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 401 с.

**Ткачук Л. В.**

## **ГЕНЕЗИС ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

*В статье прослеживается генезис теории педагогического стимулирования в истории отечественной философско-педагогической мысли.*

*В становлении теории педагогического стимулирования выделено два основных периода – период господства авторитарной педагогики и авторитарных отношений в образовательной системе (с древнейших времен до 80 гг. XX века) и период перехода к гуманной педагогике – педагогике поддержки (последняя четверть XX века – начало третьего тысячелетия). Отмечается, что необходимым и важным источником для становления теории педагогического стимулирования являются научные разработки педагогов, представляющие различные новаторские направления развития гуманистической образовательной парадигмы.*

*Ключевые слова: генезис, теория педагогического стимулирования, отечественная философско-педагогическая мысль, гуманистическая образовательная парадигма, ситуация успеха.*

**L. Tkachuk**

## **GENESIS OF PEDAGOGICAL PROMOTION THEORY IN THE HISTORY OF NATIVE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL THOUGHTS**

*The article followed genesis of pedagogical promotion theory in the history of native philosophical and pedagogical thoughts.*

*It has been proved that educational theory and practice were difficult and controversial way from direct and hard prompting children to academic work and performance educational requirements of mentors to using human methods and pedagogically appropriate stimulation activities; from consolidation fear of cruel punishment for a possible failure in the child's consciousness to develop his/her desire for sustainable success generated by the achievement of the desired goal.*

*Considered the main statement of civilization and paradigmatic approaches in the educational stimulating theory development, two main periods have been highlighted - during the rule of authoritarian pedagogy and authoritarian relations in the educational system (from ancient times to the '80 twentieth century) and the transition to humane pedagogy - pedagogy support (last quarter of the twentieth century - the beginning of the third millennium).*

*It has been proved that the first step towards humanization of education and educational stimulating theory development was made in the late eighteenth century. In native pedagogy late nineteenth and twentieth century the idea of stimulating pedagogical teaching and learning of students occupied one of the top places.*

*It is noted that a necessary and important source for the educational stimulating theory development is educators' researches representing a variety of innovative directions of humanistic educational paradigm.*

**Key words:** *genesis, educational stimulating theory, native philosophical and pedagogical thought, humanistic educational paradigm, the situation success.*