ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

На правах рукопису

УДК 37.013.2:316.32 (430) “18/19“

ФЕДЧИШИН Надія Орестівна

РОЗВИТОК ІДЕЙ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – XX ст.)

13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант

Вихрущ Анатолій Володимирович,

доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич — 2016

ЗМІСТ

ВСТУП..... 4

РОЗДІЛ 1. ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ…..... 23

1.1. Історіографія проблеми: оцінка гербартіанства в історії педагогіки 25

1.2. Інституційне утвердження педагогіки: історико-педагогічний аналіз…….. 44

1.3. Розвиток та постання гербартіанської педагогіки……..... 65

Висновки до першого розділу 79

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУТНОСТІІ ГЕРБАРТІАНСТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX ст. – ПОЧАТОК XX ст.)…….. 82

2.1. Наукова школа гербартіанства..... 83

2.2. Шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки в освітній простір Австро-Угорщини та Швейцарії..... 96

2.3. Авторські дидактичні системи Г-А. Лінднера та О. Вільманна: закономірності розвитку..... 148

Висновки до другого розділу..... 161

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ 166

3.1. Характеристика періодизації розвитку гербартіанської педагогіки …… 169

3.2. Гуманістична спрямованість гербартіанства..... 238

3.3. Структурні і змістові особливості гербартіанської педагогіки..... 254

Висновки до третього розділу 279

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ……. 284

4.1. Теорія і практика гербартіанської педагогіки в процесі реформування соціальної педагогіки..... 285

4.2. Проблема підготовки вчителя у сприйнятті гербартіанців…….. 297

4.3. Психологічні основи гербартіанської педагогіки..... 318

Висновки до четвертого розділу..... 340

Розділ 5. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ XX ст..... 345

5.1. Оцінка теоретичної спадщини послідовників Й.-Ф. Гербарта в сучасній історії педагогіки..... 346

5.2. Експертна оцінка значущості розвитку гербартіанської педагогіки за сучасних умов..... 357

Висновки до п’ятого розділу 5..... 365

ВИСНОВКИ..... 367

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 377

ДОДАТКИ..... 478

ВСТУП

Розвиток демократичних процесів в Україні, вплив нових інформаційних технологій, посилення глобалізації вимагають докорінного реформування системи національної освіти. Тенденції та перспективи функціонування освітніх систем цікавлять учених багатьох країн. Визначенню оптимальних шляхів розв’язання проблем освітньої діяльності сприятиме ретельне вивчення світових надбань, його урахування і використання досвіду минувшини в процесі модернізації вітчизняної педагогічної науки і практики.

Успішне здійснення реформування галузі національної освіти пов’язане з вивченням досягнень видатних мислителів. Позбавлення від ідеологічних стереотипів уможливлює участь у діалозі культур, що охоплює й освітньо-виховну галузь як джерело соціального, культурного і професійного розвитку людини. Використання в педагогічному процесі сучасної національної науки найкращих зразків зарубіжної педагогіки визначають пріоритетні напрями навчання та виховання підростаючого покоління.

Для успішного розв’язання стратегічних завдань освіти, науки та виховання доцільно ретельніше вивчати розвиток європейської педагогічної думки з метою творчого використання, урахування і практичного застосування.

Важливим складником у системі освіти є історія педагогіки, оскільки вона поєднує в собі традиції освіти в таких вимірах, як розвиток осередків освіти, становлення її окремих ланок, аналіз форм, методів, принципів і змісту навчання, їх генетико-історичну апробацію (подальший розвиток чи занепад). У працях О. Сухомлинської наголошено на вагомості екскурсу в історію розвитку педагогіки, пошуку передового досвіду закордоння, які можуть стати підвалинами сучасної науки.

Педагогічна персонологія як один із пріоритетів сучасності передбачає системне вивчення теоретичної спадщини наукових шкіл минулого. Досі не опубліковані в повному обсязі українською мовою праці Я.А. Коменського,

Й.-Ф. Гербарта. Досягнення послідовників видатного німецького педагога майже не використовуються. Зауважимо, що в минулі роки відомі педагоги (В. Алєксєєв [3], С. Ананьїн [4], А. Анастасієв [5], Н. Бауман [12], С. Балей [9], Ф.-Е. Бенеке [13], А. Волошин [23], Г. Врецьона [25],М. Дебольський [40], М. Демков [42], Ф. Діттес [50], М. Запольський [63],П. Каптерев [72], О. Левітський [92], С. Любомудров [98], Л. Модзалевський [105], О. Музиченко [109], М. Пирогов [132], К. Ушинський [169] та ін.) розглядали окремі аспекти теоретичної спадщини Й.-Ф. Гербарта та його послідовників. Однак цілісної системної оцінки цієї німецької педагогічної школи немає до сьогодні.

Для розуміння закономірностей розвитку історико-педагогічної науки важливе значення мають праці С. Гончаренка [35], М. Євтуха [55], С. Золотухіної [65], В. Кременя [74], Н. Ничкало [116], О. Сухомлинської [162; 166] та ін. Порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку освіти за кордоном здійснили Н. Абашкіна [1], Н. Авшенюк [2], Н. Бідюк [14], Т. Вакуленко [19], А. Вихрущ [21], Г. Воронка [24], В. Гаманюк [27], В. Жуковський [57], О. Заболотна [60], Л. Зязюн [68], А. Каплун [71], В. Кемінь [74], Т. Кошманова [77], Н. Лавриченко [88], М. Лещенко [95], О. Локшина [97], О. Матвієнко [102], Н. Мукан [110], О. Огієнко [117], Л. Пуховська [142], І. Руснак [148], А. Сбруєва [150], В. Федяєва [457], М. Чепіль [239] та інші вчені.

За сучасних умов набуло актуальності вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти, що знайшло відображення в працях І. Зязюна [67], О. Квас [73], Н. Ничкало [116], О. Огієнко [117], М. Пантюка [121], О. Савченко [149], О. Сухомлинської [164], М. Тадеєвої [168]; теорії та методики підготовки вчителя (О. Дубасенюк [53], А. Кузьмінський [81], О. Лавріненко [89], С. Сисоєва [154], Л. Хомич [237] та ін.); визначення шляхів формування світового освітнього простору (Т. Десятов [45], З. Малькова [100], Л. Пуховська [142] та ін.). Здійснюються

спроби аналізу процесуальних характеристик, досягнутих результатів та перспективних можливостей інтеграції освіти в межах геополітичних регіонів (Н. Бідюк [14], Є. Бражник [16], Н. Лавриченко [88], О. Локшина [97], Л. Чулкова [241] та ін.).

Досягнення Й.-Ф. Гербарта і його школи привертали значну увагу як в умовах минувшини, результатом чого стало накопичення вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду, так і сьогодення (В. Вихрущ [22], В. Галузинський [25], С. Гончаренко [34], О. Заякін [963], М. Євтух [55], В. Кравець [78], О. Піскунов [135], О. Сухомлинська [165] та ін.).

У німецькомовній науковій літературі вивченням ідей гербартіанської педагогіки займалися Е. Ангальт (E. Anhalt) [263], В. Асмус (W. Asmus) [277], Д. Беннер (D. Benner) [306], Й. Бліднер (J. Bliedner) [325], Р. Боллє (R. Bolle) [332], В. Брецінка (W. Brezinka) [342], Г. Букк (G. Buck) [351], М. Вінклер (M. Winkler) [954], Б. Вінче (B. Vincze) [886], Ф. Вісманн (F. Wißmann) [956], К. Гайнце (K. Heinze) [540], К. Герденіч (C. Gerdenitsch) [488], Й. Гопфнер (J. Hopfner) [563], Б. Доллінгер (B. Dollinger) [404], П. Зедлєр (P. Zedler) [964], В. Клінгберг (B. Klingberg) [592], Р. Коріанд (R. Coriand) [377], Р. Кошнітцке (R. Koschnitzke) [599], Р. Кьоренц (R. Körenz) [596], К. Мартенс (C. Martens) [658], Й. Майєр (J. Mayer) [665], П. Метц (P. Metz) [669], Е. Мюллєр (E. Müller) [685], Ю. Олькерс (J. Oelkers) [705], К. Пранге (K. Prange) [714], Е. Протнер (E. Protner) [717], Б. Швенк (B. Schwenk) [815], Й. Шльомеркемпер (J. Schlömerkemper) [799], А. Шотте (A. Schotte) [807], Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) [830], А. Чавдарова (A. Tschavdarova) [882] та ін.

Вплив ідей педагогічних течій країн Заходу на зміст, методи і форми організації навчально-виховного процесу в школах України спричинив появу численних історико-педагогічних розвідок, критичних статей із порушеної в дослідженні проблематики. Серед них особливе місце займає педагогічна концепція гербартіанців, що увиразнює потребу її системного вивчення та цілісного наукового розгляду.

З 90-х років XX ст. простежуємо зацікавлення педагогікою Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, насамперед, у Німеччині. Знаковими для цього стали конференції в Ольденбурзі (1991, 1994, 1996, 2001). 1997 року аналогічний з'їзд відбувається в Єні (центрі німецького гербартіанства через посередництво К.-Ф. Стоя та В. Райна), пізніше – 2005 р. – Сінт Ніклаас (Бельгія), 2007 р. – Галлє (Німеччина), 2009 р. – Айхштет-Інгольштадт (Швейцарія), 2011 р. – Варшава (Польща), 2013 р. – Ессен (Німеччина), 2015 р. – Карлсруге (Німеччина).

Актуальність дослідження також зумовлюється необхідністю розв'язання *суперечностей* між:

- досягненнями (теоретична модель, змістові та структурні особливості) гербартіанської педагогіки та змістом численних педагогічних розвідок у європейській історико-педагогічній науці;

- інтеграцією педагогіки, психології, філософії, характерною для гербартіанської педагогіки, та реалізацією цього завдання за сучасних умов;

- теоретичними узагальненнями закономірностей професійної підготовки вчителів і рівнем практичної реалізації цієї проблеми у вищих навчальних закладах;

- рівнем інформаційного забезпечення учасників навчального процесу і виховними аспектами системи ціннісних орієнтацій;

- педагогічною системою Й.-Ф. Гербарта та спробами її вдосконалення представниками його наукової школи;

- широкими потенційними можливостями гербартіанської педагогіки та недостатнім упровадженням цих ідей у систему сучасної педагогічної освіти.

Актуальність започаткованої проблеми, відсутність комплексного історіографічного дослідження діяльності гербартіанців в доробку сучасної педагогічної науки зумовили проведення дослідження «**Розвиток ідей гербартіанської педагогіки в теорії і практиці німецькомовних країн (друга половина XIX – XX ст.)».**

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідницьких робіт кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка – комплексна наукова тема "Українська освіта в контексті трансформаційних суспільних процесів" (номер державної реєстрації 0108U007644); кафедри педагогічних та психологічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету "Закономірності розвитку освітніх систем". Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 26 січня 2012 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 27 березня 2012 р.).

Об'єкт дослідження: розвиток теоретичних засад педагогіки в німецькомовних країнах.

Предмет дослідження: теорія та практика поширення ідей гербартіанства в педагогіці німецькомовних країн другої половини XIX – XX ст.

Мета дослідження – розкрити та обґрунтувати особливості, зміст та закономірності гербартіанської педагогіки, виявити етапи, провідні тенденції розвитку гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах другої половини XIX – XX ст.

Концепція дослідження. Мета роботи, її теоретичний та прикладний характер, специфіка дослідження зумовлюють реконструкцію гербартіанської педагогіки як цілісного феномена з широким спектром наукових пошуків, аналізу та узагальнень.

В основу концепції дослідження покладено розуміння гербартіанської педагогіки як різноаспектної, багатогранної наукової історико-педагогічної парадигми. Ґенезу гербартіанства розглядаємо в тісному взаємозв'язку із суспільно-політичним та соціально-культурним розвитком німецькомовних

країн досліджуваного періоду. Урахування ретроспективних особливостей, теоретичний рівень концепції зумовлюють з'ясування низки вихідних положень, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності гербартіанської педагогіки. Особливого значення при цьому набуває аналіз історії розвитку освіти та виховання на німецькомовних землях, утвердження гербартіанства як цілісної системи.

Гербартіанська педагогіка розглядається як педагогічна система, обґрунтована представниками наукової школи Й.-Ф. Гербарта (Л. фон Штрюмпель, Т. Вайтц, Г. Гартенштайн, М.-В. Дробіш, Ф.-В. Дьорпфельд, К. Кербах, К.-В. Магер, Г.-А. Лінднер, В. Райн, К.-Ф. Стой, О. Фрікк, Т. Фогт, Т. Ціллер, О. Вільманн), які в нових історичних умовах запропонували вирішення актуальних питань виховання, дидактики, педеутології.

Модель дослідження ґрунтується на спільних (гуманістичне спрямування гербартіанства, акцент на психолого-педагогічній підготовці, концентрація навчання, пошук нових моделей навчального й виховного процесів, якісна підготовка вчителя, вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів) та відмінних аспектах гербартіанської парадигми (зміст релігійного навчання, морально-етичне виховання особистості, оновлення змісту та форм підготовки майбутнього вчителя, що реалізується через школи практики при університетах та педагогічних семінаріях, інтегрований підхід до викладання фундаментальних дисциплін), що сприяє урізноманітненню форм і методів навчання, залучення студентів та вчителів до науково-дослідницької роботи.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета та концепції дослідження були визначені такі **завдання:**

1. Розкрити теоретико-методологічні засади педагогіки гербартіанства в німецькомовних країнах.

2. Запропонувати й теоретично обґрунтувати періодизацію розвитку та виявити основні тенденції гербартіанської педагогіки.

3. Схарактеризувати концептуальні засади гербартіанської педагогіки, авторські дидактичні системи.

4. Визначити теоретичну модель, змістові та структурні особливості гербартіанської педагогіки за умов реформування педагогічної освіти в німецькомовних країнах.

5. Проаналізувати й розкрити шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки в освітній простір Німеччини, Австрії, Швейцарії.

6. Провести експертну оцінку значущості розвитку гербартіанських студій за сучасних умов та визначити можливості впровадження прогресивних ідей гербартіанської педагогіки в систему педагогічної освіти України, розробити й обґрунтувати науково-методичні рекомендації.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину XIX – XX століття. За нижню межу умовно взято початок активної діяльності послідовників Й.-Ф. Гербарта, які після смерті видатного педагога (1841 р.) розпочали процес популяризації та подальшого розвитку його педагогічної системи. Верхня межа обумовлена активною діяльністю «Спілки наукової педагогіки», зростанням інтересу до спадщини послідовників Й.-Ф. Гербарта – знакова конференція в Сінт-Ніклаасі (регенерована «Спілка гербартіанців») (Бельгія, 2005 р.). Зауважимо умовність верхньої межі, так як аналіз праць початку XXI ст. дозволяє зробити висновок, що широке використання досягнень наукової школи Й.-Ф. Гербарта набуває дедалі більшого розмаху.

Територіальні межі дослідження охоплюють німецькомовні країни, що за певних історичних періодів становили різні державно-політичні системи XIX – початку XX ст.: Пруссія, Швейцарія, Німецька імперія (1871-1918), Австро-Угорщина (1867-1918), у яку були інтегровані Австрія, частина сьогоднішньої Німеччини, Угорщина, Хорватія, Словенія, Австрійське

Примор'я, Чехія, Східна Галичина, Буковина, Закарпаття; XX ст.: Німеччина, Австрія, Швейцарія.

Методологічну основу становлять: філософська, психологічна й педагогічна парадигми наукового пізнання гербартіанської педагогіки; історико-культурний підхід до розкриття особливостей становлення і розвитку педагогіки гербартіанства в європейському освітньому просторі загалом і в німецькомовному зокрема; принцип єдності теорії і практики; системний підхід як підґрунтя для вироблення теоретичної моделі, змістових та структурних особливостей гербартіанської педагогіки за умов реформування педагогічної освіти; концептуальні положення щодо професійної підготовки вчителя; порівняльно-педагогічний підхід до аналізу розвитку ідей гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах; структурно-функціональний підхід як основа при вивченні головних складників педагогічної системи авторських дидактичних концепцій. Діяльнісний і синергетичний підходи уможливили різнобічний аналіз теорії і практики гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах в означений період як багатовекторного складного педагогічного феномена.

Методи дослідження. Для вирішення завдань використано комплекс *загальнонаукових та спеціальних методів*, а саме: *евристично-бібліографічний* (виявлення, підбір, систематизація наукової, навчально-методичної літератури, оригінальних праць, архівних матеріалів, документів, періодичних видань), *історичний* (для визначення ступеня наукового осмислення, аналізу особливостей розвитку теорії і практики гербартіанської педагогіки у різних регіонах німецькомовних країн), *історико-генетичний* (для визначення чинників, причинно-наслідкових зв'язків становлення і розвитку гербартіанства), *біографічний* (вивчення поглядів, втілення ідей у навчальний процес гербартіанців, їх внеску у розвиток теорії і практики, підготовки вчителя), *контент-аналіз, метод теоретичного аналізу та синтезу* (для вивчення й аналітичного опрацювання джерел дослідження, обґрунтування

теоретичних та методологічних основ гербартіанства), *герменевтичний* (аналіз ідей гербартіанців, інспекторів шкіл, громадських діячів), *історико-компаративістський* (зіставлення ефективності використання форм, методів, засобів гербартіанської педагогіки в різних країнах та на окремих етапах розвитку), метод *періодизації* (для обґрунтування періодизації розвитку гербартіанської педагогіки), *експертний* (аналіз проблем з оцінкою результатів діяльності гербартіанства), *розробка прогнозного сценарію* (встановлення логічної послідовності досягнень гербартіанської педагогіки та необхідності формування можливих подій).

Джерельну базу дослідження. На різних етапах наукового пошуку було використано 989 джерел, у тому числі 746 зарубіжних. Основу дослідження становлять: педагогічна література гербартіанців (оригінальні праці: підручники, монографії, навчальні посібники, статті, довідникові, документальні видання); педагогічна література досліджуваного періоду: монографії, дисертації, автореферати, статті, матеріали конференцій (педагогічні, історико-педагогічні, філософські, психологічні); наукові, навчально-методичні, публіцистичні роботи досліджуваного періоду, що висвітлюють проблему розвитку ідей гербартіанської педагогіки у німецькомовних країнах. Використано фактологічні матеріали Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського (м. Київ), бібліотеки Інституту педагогіки АПН України (м. Київ), Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О. Сухомлинського, Львівської національної наукової бібліотеки України ім. В. Стефаника, бібліотек Львівського національного університету імені Івана Франка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, бібліотек Берлінського ім. Гумбольдта, Бохумського, Ганноверського, Єнського, Ляйпцізького, Ольденбурзького, Мюнхенського університетів (Німеччина);

філософські, педагогічні, соціологічні, соціально-економічні, політичні монографічні наукові праці дослідників з питань становлення, розвитку й функціонування гербартіанської педагогіки;

матеріали вітчизняних і зарубіжних періодичних видань, збірників наукових праць – «Журнал Министерства Народного Просвещения», «Педагогический сборник, издаваемый при Главном Управлении военно-учебных заведений», «Русская мысль», «Филологическое обозрение» (кінця XIX – початку XX ст.), окрема група джерел – публікації таких періодичних видань: «Известия АПН РСФСР», «Народное образование», «Начальная школа», «Новые исследования в педагогических науках», «Открытое образование», «Советская педагогика», «Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования», «Педагогіка», «Рідна школа», «Шлях освіти», німецькомовні часописи: «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik» (Щорічник Спілки наукової педагогіки), «Zeitschrift für Pädagogik» (Журнал педагогіки), «Pädagogische Rundschau» (Педагогічний огляд), «Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik» (Міжнародний журнал історії педагогіки), «Beiträge zur Lehrerbildung» (Нариси з підготовки вчителя), «Berufsbildung» (Професійна освіта), «Berufsforschung in Wissenschaft und Praxis» (Професійні дослідження в науці і практиці), «Berufspädagogische Zeitschrift» (Професійно-педагогічний часопис), «Bildung und Erziehung» (Освіта і виховання), «Der pädagogische Blick» (Педагогічний погляд), «Die deutsche Schule» (Німецька школа), «Erziehung und Unterricht» (Виховання і навчання), «Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft» (Міжнародний журнал з науки про виховання), «Jahrbuch für historische Bildungsforschung» (Щорічник досліджень історії освіти), «Jahrbuch für Lehrerforschung» (Щорічник розробок вчителя), «Praxis Grundschule» (Практика початкової школи), «Pädagogik» (Педагогіка), «Pedagogika», «Pädagogische Beträge» (Педагогічні нариси), «Pädagogische Blätter» (Педагогічні записки), «Pädagogische Forschung» (Педагогічні дослідження),

«Pädagogische Führung» (Педагогічне управління), «Pädagogisches Forum» (Педагогічний форум), «Psychologie in Erziehung und Unterricht» (Психологія у вихованні і навчанні), «Schule und Psychologie» (Школа і психологія), «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswesens» (Швейцарський журнал педагогіки), «Vergleichende Pädagogik» (Порівняльна педагогіка), «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik» (Щоквартальник наукової педагогіки), «Wissenschaftliche Pädagogik» (Наукова педагогіка), «Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung» (Журнал педагогічних досліджень) та ін., монографії, статті, матеріали науково-практичних конференцій тощо.

Організація дослідження. Науковий пошук здійснювався упродовж 2010 – 2016 рр. й охоплював три етапи:

на *першому етапі* (2009 – 2010 рр.) – теоретично осмислено проблему, розроблено науковий апарат і поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження, програму дослідження; здійснено бібліографічний аналіз і первинну обробку дослідницьких матеріалів щодо сутності й змісту ключових понять дослідження; вивчено історичну, філософську, психологічну, педагогічну літературу з проблеми розвитку гербартіанської педагогіки; обґрунтовано концептуальні й методологічні засади дослідження гербартіанства;

на *другому етапі* (2011 – 2014 рр.) здійснено історико-педагогічний і порівняльний аналіз основних ідей, концепцій, досвіду гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах; обґрунтовано періодизацію гербартіанства; систематизовано фактологічний матеріал з метою розкриття структури гербартіанських ідей, сучасних підходів до їх реалізації; проаналізовано документи щодо розвитку гербартіанства й забезпечення якості підготовки вчителя на міжнародному, регіональному, національному рівнях; за темою дослідження здійснено науково-дослідницьке стажування в Берлінському університеті ім. Гумбольдта (стипендія ДААД); розроблено авторський курс «Педагогічна теорія гербартіанства»;

на *третьому етапі* (2015 – 2016 рр.) узагальнено результати наукових пошуків; виявлено закономірності, провідні тенденції розвитку гербартіанської педагогіки в розвинених німецькомовних країнах; окреслено перспективи творчого застосування конструктивних ідей зарубіжного досвіду в практиці реформування вищої освіти в Україні; здійснено верифікацію й апробацію одержаних у ході дослідження результатів; визначено напрями подальших досліджень проблеми.

Упродовж усіх етапів здійснювалася апробація результатів науково-дослідниької роботи в статтях; доповідях і виступах на міжнародних науково-практичних конференціях в Україні і за кордоном (Німеччина, Польща, Російська Федерація); під час безпосередньої співпраці з експертами в галузі гербартіанства Німеччини, Австрії, Швейцарії, Польщі, Болгарії, Угорщини, Словенії, Японії.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дисертаційного дослідження полягають у тому, що **вперше**:

системно проаналізовано діяльність наукової школи Й.-Ф. Гербарта (Л. фон Штрюмпель, Т. Вайтц, Г. Гартенштайн, М.-В. Дробіш, Ф.-В. Дьорпфельд, К. Кербах, К.-В. Магер, Г.-А. Лінднер, В. Райн, К.-Ф. Стой, О. Фрікк, Т. Фогт, Т. Ціллер, О. Вільманн), вплив гербартіанства на розвиток світової педагогічної науки;

цілісно досліджено педагогіку гербартіанства другої половини XIX – XX ст. (формування особистості вчителя; розвиток педагогічної освіти; обгрунтування теоретичних засад гербартіанства в контексті становлення педагогіки в Європі);

схарактеризовано теоретичну модель, змістові та структурні особливості гербартіанської педагогіки у процесі реформування педагогічної освіти: теоретична концепція, удосконалення *наукової педагогіки* та її широке впровадження в практику, модель формальних ступенів з психологічним висновком щодо їх вибіркового застосування, обґрунтування педагогічної

науки і практики за допомогою етичної християнської основи, особлива педагогічна підготовка вчителя-практика (професіоналізм та автономія вчительських кадрів).

На основі комплексного аналізу гербартіанської педагогіки *виокремлено* періоди, що зумовлені найбільш значущими змінами у змісті, напрямах, ідеях, принципах і завданнях навчально-виховного процесу: *перший період (1841-1867 рр.)* – період становлення нової наукової школи – діяльність безпосередніх учнів Й.-Ф. Гербарта (Л. фон Штрюмпель, Г. Гартенштайн, М.-В. Дробіш, К.-В. Магер), засновано центр гербартіанської практичної філософії у Ляйпцізі, започатковано видання часописів «Журналу точної філософії в дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus») та «Щорічника Спілки наукової педагогіки» («Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik»); розкрито взаємозв'язок результатів теоретичної етики з практикою життя, зроблено акцент на моральне виховання, на ідеї внутрішньої свободи; *другий період (1868 – 1881 рр.)* – період популяризації автентичних народознавчих досліджень (заохочення вступу в педагогічні об'єднання, інтерес до наукової педагогіки, публікації навчальних матеріалів для народних шкіл, оприлюднення наукових здобутків, діяльність Т. Ціллера, функціонування «літніх курсів»); *третій період (1882 – 1905 рр.)* – період розширення мережі педагогічних семінарій (взаємодія університетських семінарій з школами практики (теоретично-педагогічна підготовка та практично-педагогічна освіта), активна просвітительська та педагогічна діяльність К.-Ф. Стоя та Т. Фогта, збільшення кількості членів спілки гербартіанців в Європі, публікації щорічного збірника праць); *четвертий період (1906 – 1921 рр.)* – період видання «Щорічника спілки наукової педагогіки» за кордоном, поширення ідей національного виховання, перегляд співіснування школи й церкви, популярність школи В. Райна, новий план для 8-класної народної школи та його «інтелектуальне наповнення»); *п'ятий*

період (1922-1927 рр.) – період діяльності учнів Й.-Ф. Гербарта в академічних середовищах (залучення студентства, керування академічними кафедрами, широкі можливості публікації результатів досліджень, виразна наукова діяльність, дидактичний доробок О. Вільманна); *шостий період (1928 – 1947 рр.) – період критичної оцінки*: консервативне, догматичне; сприйняття ідей послідовників Й.-Ф. Гербарта; *сьомий період* (*1948 -2005 рр.*) – *повернення до вивчення спадщини Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців;* (активізація гербартіанських студій (діяльність «Спілки гербартіанців», модерна інтерпретація гербартіанства);

визначено пріоритетні напрями діяльності послідовників гербартіанської педагогіки: історична педагогіка, практична педагогіка, філософія виховання,

підготовка вчителя і підвищення кваліфікації (професіоналізація вчительства), управління школою (організація, статут), освіта дорослих, лікувальна і спеціальна педагогіка, сприяння обдарованості, релігійна (християнська) педагогіка;

розкрито шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки у світовий освітній простір та *розроблено* науково-методичні рекомендації «Педагогічна теорія гербартіанства»;

запропоновано експертну оцінку істориків педагогіки Німеччини, Австрії, Швейцарії та інших країн щодо значущості розвитку гербартіанської педагогіки за сучасних умов.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що в науковий обіг уведені маловідомі в Україні матеріали, документи, науково-педагогічні праці гербартіанців. Матеріали дисертації можуть стати основою для розробки основних положень, концептуальних ідей і теоретичних засад педагогіки XXI ст., проведено апробацію результатів дослідження у процесі розробки лекцій та викладання спецкурсу «Педагогічна теорія гербартіанства» для студентів ВНЗ. Результати роботи можуть бути використані при розробці програм і

концепцій модернізації системи навчання та виховання; удосконаленні процесу навчання в різних навчальних закладах; у процесі підготовки майбутнього вчителя; підготовці навчально-методичної літератури; розробці та читанні лекційних і проведенні практичних занять з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Історія зарубіжної педагогіки», підготовці посібників з історії педагогіки, країнознавства.

Впровадження результатів дослідження. Положення, висновки, отримані на основі узагальнення дисертаційних матеріалів, упроваджено в навчальний процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 934 від 24.05. 2016 р.); Хмельницького національного університету (довідка № 23 від 14.03.2016); ДВНЗ «Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка» (довідка № 72-н від 30.03.2016); Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського (довідка № 10/1-12/452 від 22.04.2016 р.); Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-16/659 від 11.05. 2016 р.); Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/151261 від 27.04.2016 р.); ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 931/25 від 17.05.2016 р.).

Особистий внесок здобувача. У працях, опублікованих у співавторстві, особистим внеском здобувача є: у монографії [230] та статтях [232, 233] авторові належить підрозділ про роль гербартіанства в педагогічній думці Європи; у колективній монографії [236] – висвітлення якісної підготовки вчителя в гербартіанській педагогіці; у статті [218] – аналіз реалізації вищої освіти Німеччини; у статтях [220; 222] – висвітлення внеску німецьких педагогів у методику викладання рідної та іноземних мов.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційної роботи обговорювалися та отримали позитивну оцінку на науково-методичних

семінарах і засіданнях кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету (2010-2016 рр.), кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2014 – 2016 рр.). Основні теоретичні положення й практичні результати дослідження викладено також у доповідях автора на:

- *міжнародних* конференціях, читаннях, симпозіумах *в Україні*: «Особистість у просторі культури» (м. Севастополь, 2011), «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів XXI ст.» (м. Чернівці, 2011), «Історичний досвід, стан та перспективи підготовки педагогічних і соціально-педагогічних кадрів до роботи з різними соціальними групами» (м. Чернівці, 2011), «Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі» (м. Полтава, 2012), «Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд» (м. Одеса, 2012), «Особистість в єдиному освітньому просторі» (м. Запоріжжя, 2012), «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (м. Кривий Ріг, 2012), «Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір» (м. Київ, 2012), «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Ялта-Форос, 2012), «Українська педагогіка 20-х років» (м. Умань, 2012), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2012), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (м. Переяслав-Хмельницький, 2013), «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (м. Алушта, 2013), «Scientific Youth» (м. Луганськ, 2013), «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (м. Умань, 2013), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 2013), «Публіцистична комунікація: теорія, історія, сьогодення» (м. Тернопіль, 2013), «Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів»

(м. Тернопіль, 2014), «Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти» (м. Тернопіль, 2015), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (м. Львів, 2016);

- *за кордоном:* «Педагогические трансформации в образовательном процессе: традиции и инновационные тенденции» (РФ, г. Владимир, 2012), «II International Conference on Europe and Science and Technology» (Deutschland, Wiesbaden, 2012), «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe» (Polska, Kraków, 2013), «European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches» (Deutschland, Stuttgart, 2013), «Perspektywy rozwoju badań naukowych w 21 wieku» (Polska, Szczecin, 2013), «Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung» – 7. Fachtagung der internationalen Herbart-Gesellschaft (Deutschland, Essen, 2013), «Wplyw badań naukowych» (Polska, Bydgoszcz, 2013), «European ideas in the works of famous educationalists: past, present and future perspectives» (Polska, Łódź, 2013), «Nauka i Odrodzenie XXI stolecia: Teoria, Praktyka i Innowacje» (Polska, Opole, 2013), «Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i wspólczesne» (Polska, Jelenia Góra – Szklarska Poręba 2014), «Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik» – 8. Fachtagung der internationalen Herbart-Gesellschaft (Deutschland, Karlsruhe, 2015);

- *всеукраїнських:* «Порівняльно-педагогічні студії – 2010» (м. Київ, 2010), «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.) (м. Львів, 2011), «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (м. Переяслав-Хмельницький, 2012), «Педагогічна компаративістика – 2012: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (м. Київ, 2012), «Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти» (м. Рівне, 2012), «Мовна комунікація: наука, культура, медицина», (м. Тернопіль, 2012), «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (м. Рівне, 2012),

«Наукова молодь: освіта і наука» (м. Луганськ, 2013), «Інноваційна діяльність, дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті» (м. Чернівці, 2013), «Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі» (м. Тернопіль, 2013), «Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті та український контекст» (м. Київ, 2013), «Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів» (м. Київ, 2014), «Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст» (м. Київ, 2014), «Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти» (м. Київ, 2014), «Педагогічна компаративістика – 2015: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст» (м. Київ, 2015), «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (м. Київ, 2016), «Сучасні інновації в медичній освіті і науці та подальші шляхи реалізації Закону України "Про вищу освіту" у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах Міністерства охорони здоров'я України» (м. Тернопіль, 2016)**;**

- регіональних: «Українська професійна мова: історія і сучасність» (м. Тернопіль, 2014), «Освіта і медицина в добу глобалізації: вітчизняний та зарубіжний контекст» (м. Тернопіль, 2014).

Публікації. Результати дослідження відображено у 65 публікаціях, із яких 57 написано без співавторів. Основні наукові результати дисертації представлено: 1 одноосібною монографією, 2 – колективними, 24 одноосібними публікаціями у фахових наукових виданнях України, 9 – у закордонних виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз, 29 – в інших журналах та матеріалах конференцій.

Кандидатську дисертацію «Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) захищено 12 листопада 2009 р. у

Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, її матеріали в тексті докторської не використано.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (989 найменувань, з них 746 позицій – іноземними мовами), містить 28 таблиць, 9 рисунків, 32 додатки. Загальний обсяг дисертаційної роботи – 644 сторінки, основний зміст викладено на 376 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У розділі проаналізовано особливості реформування системи освіти німецькомовних країн, представлено оцінку діяльності гербартіанців в історії педагогіки, з'ясовано відмінності між поглядами Й.-Ф. Гербарта й гербартіанцями. Спираючись на здобутки німецьких істориків педагогіки встановлено, що гербартіанству і його вченню в історіографії педагогіки відведена роль своєрідного феномена-подразника. Ця течія представлена такими видатними в педагогічній науці (не лише Німеччини) іменами: Л. фон Штрюмпель (1812-1899), Т. Вайтц (1821-1884), Г. Гартенштайн (1808-1890), М.-В. Дробіш (1802-1896), Ф.-В. Дьорпфельд (1824-1893), К. Кербах (1846-1905), К.-В. Магер (1810-1858), В. Райн, (1847-1929), К.-Ф. Стой (1815-1885), Г.-А. Лінднер (1828 – 1887), О. Фрікк (1832-1892), Т. Фогт (1835-1906), Т. Ціллер (1817-1882), О. Вільманн (1839-1920) та ін.

Гербартіанство викликало неоднозначне ставлення, оскільки в працях гербартіанців можна було віднайти не лише різні інтерпретації ідей Й.-Ф. Гербарта, але й авторські оригінальні ідеї, важливі для педагогічної теорії і практики. Гербартіанці вибрали вченого як певний орієнтир, які вивчали його праці, інтерпретували їх й формулювали власні моделі, керуючись цікавими за постановкою завданнями. Не залишено поза увагою приписані гербартіанству: «звуження теоретичних перспектив, скорочення формулювань та нівелювання навчально-технологічних моделей».

Предметом гострої полеміки в середовищі політиків, науковців, педагогів-практиків залишається проблема входження вітчизняної освітньої системи в мультикультурний простір Європейського співтовариства. Процес інтеграції як один з пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти потребує від суспільства координації вітчизняного педагогічного досвіду з прогресивним досвідом інших країн у цій галузі, що актуалізує

різноаспектне дослідження проблем зарубіжної педагогіки. Зростаючі вимоги суспільства до вдосконалення і модернізації шкільного навчання і виховання зумовлюють необхідність пошуку ефективніших шляхів та засобів їх здійснення. У зв'язку із цим актуальною стає потреба в нових знаннях, розвитку інноваційних процесів у педагогіці. Посилення особистісної орієнтації змісту і методів навчання; індивідуалізація освітніх траєкторій учнів; творчий і розвивальний напрям базового навчання; технологізація та комп'ютеризація навчального процесу – це далеко не повний перелік завдань, що їх повинна розв'язувати за сучасних умов педагогічна наука не лише в Україні, але й у світі.

У контексті становлення української державності серед стратегічних питань, що вимагають термінового розв'язання, одним із найважливіших є розробка сучасної концепції педагогічної освіти. Створення виважених концептуальних положень передбачає залучення як вітчизняного, так і світового досвіду історії педагогіки. Цікавими в цьому плані є процеси, що відбуваються в освітніх системах розвинутих країн Західної Європи. Саме тому важливим є звернення до зарубіжного педагогічного досвіду [15, с. 75; 161, с. 74].

Тема розвитку освіти в Німеччині цікава для вчених-педагогів (Н. Абашкіна [1] та її школа, А. Андрощук [6], Г. Андрощук [7], В. Гаманюк [27], І. Гоштанар [36], Б. Комаровський [75], О. Мартинович [101], О. Локшина [97], С. Павлюк [119], О. Проскура [139], Л. Чулкова [240] та ін.), оскільки вагомою була і залишається її освітньо-наукова концепція, досвід у розвитку і становленні початкової, середньої та вищої школи, що повернув їй провідні світові позиції та досяг рівня Японії, Великобританії, США. Загальновідомим є факт успішної ліквідації наслідків тоталітарного управління у шкільних закладах, відновлення науково-технологічних досліджень найвищої європейської і світової якості [120, с. 72].

Історики педагогіки (В. Вихрущ [22], О. Джуринський [47], Н. Дічек

[52], А. Духавнєва [54], Д. Латишина [91], М. Левківський [93], О. Піскунов [135], О. Сухомлинська [166] та ін.) розглядають педагогічну систему гербартіанства як вдалий синтез основоположних ідей німецької педагогіки з європейською педагогічною думкою, прогнозуючи успішні спроби розвитку окремих ідей за сучасних умов.

1.1. Історіографія проблеми: оцінка гербартіанства в історії педагогіки

Наукові праці, монографії з історії педагогіки свідчать про зацікавлення дослідників історією розвитку вітчизняної та світової педагогіки й системи освіти. Особливий інтерес виникає до певних періодів становлення педагогічної науки, коли відчутними стали прогалини внаслідок тиску австрійської та російської імперій на українські прояви в політиці, культурі, освіті (освітні реформаторські рухи, активний пошук нових прогресивних ідей, поглядів, концепцій, теорій).

Зарубіжні та вітчизняні дослідники кінця XIX – початку XX ст. (С. Ананьїн, А. Бліднер (A. Bliedner), Ш. Ганелін, Є. Голант, Л. Гофманн (L. Hofmann), М. Даденков, Ф. Зеленогорський, П. Каптерев, А. Мессер (A. Messer), О. Музиченко, А. Ройкауф (A. Reukauf), В. Рудлофф (W. Rudloff), О. Селіханович, Л. Синицький, П. Соколов, А. Фогель (A. Vogel) та ін.) відзначили, що педагогічна концепція Й.-Ф. Гербарта і його послідовників фактично стала основою педагогіки як науки, синтезом ідей, поглядів видатних представників німецької класичної філософії, літератури та безпосередньо педагогіки.

Період XIX – першої половини XX ст. був надзвичайно важливим для розвитку європейської педагогічної думки, ознаменувавшись цілим комплексом сформованих у суспільстві ідей, теорій, концепцій, які відобразили основні тенденції й суть освітнього процесу, установили

принципи його реалізації, узагальнили прогресивний педагогічний досвід.

Видатний педагог того часу К. Ушинський, перебуваючи у вимушеному відрядженні в Німеччині та Швейцарії (1862-1867), аналізував праці й досвід гербартіанців. Про це свідчила стаття «Педагогічна семінарія професора К.-Ф. Стоя у Єні» у Журналі Міністерства Народної Освіти (1862). Звичайно, К. Ушинський не обмежився лише теоретичним інтересом до педагогічної семінарії К.-Ф. Стоя. Ретельно вивчивши досвід гербартіанця, він вказав, що саме така семінарія, покликана якісно підготувати майбутнього вчителя, є беззаперечно необхідною у Росії [169, с. 81]. К. Ушинський у публікації «Проект вчительської семінарії» запропонував ряд думок (теоретико-педагогічне навчання, практична підготовка, акцент на вихованні особистості, релігійне виховання), що К.-Ф. Стой уже практикував у своїй семінарії.

П. Каптерев піддав глибокому аналізу розвиток педагогічних ідей та практику педагогів-гербартіанців Німеччини, обґрунтував їх вплив на розвиток вітчизняної педагогіки наприкінці XIX – на початку XX ст.

У праці «Дидактические очерки» (1915) П. Каптерев обстоював позицію, що Німеччина була «колискою всіх основних педагогічних рухів і течій», сприйнятих пізніше в інших країнах. Вчений констатує той факт, що Росії 50-60-х рр. XIX ст. намагалася наслідувати в освіті західні країни, а особливо у ланці середньої школи й зробив припущення, «що західноєвропейський неогуманізм знайшов добрий ґрунт у російській освіті» [72, с.115]. Важливі аргументи для обґрунтування цієї позиції він пояснив таким чином: у гімназіях переважала природничо-математична освіта, оскільки не залишала політично й релігійно небезпечного впливу, тоді як історико-філологічна (в основному вивчення грецької, латинської та сучасних мов та їх літературних зразків) спонукала до роздумів про свободолюбивих, героїчних грецьких та римських предків давнини [72, с.323]. За статутом 1864 року гімназії розділені на класичні (обов’язкове

вивчення латини та грецької), реальні гімназії (без стародавніх мов) та змішані гімназії (у навчальний план включено латину).

Російський педагог відзначив вагомий внесок у другій половині XIX ст. у питанні народної освіти М. Пирогова, знаного лікаря і хірурга. Професійний медик 1856 року опублікував статтю «Питання життя», що викликала резонанс у педагогічних колах, й актуалізував ціннісний філософсько-релігійний підхід до питання виховання молодого покоління [72, с. 27]. О. Заякін припустив обізнаність М. Пирогова з вченням Й.-Ф. Гербарта та його учнів, оскільки відчутними були у його розумінні виховання (формальне та матеріальне) теологічна позиція і концепція гербартіанців й закцентував увагу на педагогічній західноєвропейській, а особливо, німецькій джерельній базі [963, с. 22].

М. Пирогов, аналізуючи питання виховання і перевиховання людини зокрема, він спроектував своє бачення не лише на особистість, але на все суспільство в цілому й вважав, що моральне й християнське виховання є найбільш вагомими у формуванні людини [132, с. 84]. У питанні морального виховання його ідеї співзвучні з гербартіанськими (засобом впливу виховуючого навчання та безпосередньої взірцевої діяльності педагога). Прагнення вченого до реформування системи освіти виявилися і в його рекомендаціях щодо ступеневого навчання: початкова школа, реальна, гімназія, університет або фахова вища школа. Досконало вивчивши освітні системи західноєвропейських країн, а, особливо, Німеччини, М. Пирогов, прийшов до висновку щодо необхідності національного виховання.

Вслід за О. Заякіним вважаємо, що К. Ушинський та М. Пирогов на основі глибокого аналізу німецької педагогічної думки, гербартіанських ідей сформулювали три основні аспекти виховання: національність, духовність (релігійність) та науковість. Російський дослідник у питанні впливу поглядів Й.-Ф. Гербарта на розвиток педагогічної думки в Царській Росії, вказав, що Т. Вайтц, Г. Гартенштайн, М.-В. Дробіш, К.-Ф. Стой, Т. Фогт, згодом і

Т. Ціллер стали для К. Ушинського першим містком до німецького класика [963, с. 27]. Гербартіанці як інтерпретатори та послідовники, стали засобом до його педагогічного, філософського та психологічного вчення.

У П. Каптерева відзначаємо тенденцію до ототожнення відомих на той час педагогів: Гі та Кредаро в Італії, Сендлєра і Фіндлі в Англії, Де-Гармо в США. За такого бачення цікавим педагог назвав той факт, що ідеї, які зароджувалися й вибудовувалися в Німеччині, значно сміливіше та ширше впроваджувалися до шкільної практики спочатку в різних країнах Європи і значно пізніше впливали на життя самої німецької школи (філантропізм у нових школах Англії, Фребель і дитячі садки в США, експериментальна педагогіка). Слід наголосити, що на той час (кінець XIX – початок XX ст.) Німеччина посідала «перше місце у світі за кількістю наукових педагогічних журналів» [72, с. 116]. Варто відзначити і такий момент, що публікації німецькою мовою переважали в періодичних виданнях над іншими європейськими мовами.

Л. Гофманн (L. Hofmann) у підручнику «Історія педагогіки. Наукові основи педагогіки. Загальна педагогіка» («Geschichte der Pädagogik. Grundwissenschaften der Pädagogik. Allgemeine Pädagogik») (1903) звертає увагу на Т. Ціллера, юриста за освітою та палкого поціновувача педагогіки Й.-Ф. Гербарта, котру він намагався втілити в педагогічну практику, Т. Ціллер більшу вагу надавав методам підготовки, аніж особистості вчителя [558, с. 54]. Оскільки в Саксонії підготовка вчителів здійснювалася в академічних навчальних закладах, тому багато студентів здобували професію педагога в Ляйпцізі багато з них навчалися у Т. Ціллера. Гербартіанець, імплементуючи педагогічну теорію свого вчителя, розподіливши навчальний матеріал відповідно до культурно-історичних ступенів, дещо опустив розвиток етико-психологічних основ педагогіки та науково-фахове навчання. До повної картини гербартіанської педагогіки вніс свою лепту і В. Райн, розвинувши й удосконаливши вчення Й.-Ф. Гербарта в ділянці педагогіки

школи: методів навчання, сприяння обдарованості, підвищення кваліфікації вчительства.

У книзі «Історія педагогіки та навчання у нарисах» («Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt») Е. Рауш (E. Rausch) (1905) зосередився на діяльності К.-Ф. Стоя, зокрема його навчальних закладах, і зазначив, що гербартіанець указував на переваги виховання у школі-інтернаті перед сімейним вихованням: виховання через навчання, формування різностороннього інтересу, морально-релігійне виховання. Перед учителями-вихователями у школі ставилося потрійне завдання: 1) увага, опіка, спостереження та навчання; 2) відповідна до цього діяльність; 3) повна свобода вчителя. Власне така постановка завдань і визначила на декілька десятиріч успіх і популярність гербартіанської школи-інтернату [722, с. 37; 833, с. 57].

Важливі аргументи з аналізу гербартіанства дає Г. Шерер (H. Scherer) в «Історії педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») (1910) зазначаючи, що в той час, коли Ф. Ніцше сміливо намагався змінити мислення суспільства, гербартіанство вперто працювало в галузі педагогіки школи. З 1850-х років їх зусилля увінчалися успіхом: по-перше, гербартіанцям вдалося імплементувати основні думки педагогічної спадщини Й.-Ф. Гербарта в систему підготовки вчителя, по-друге, запропонувати власні педагогічні моделі та, по-третє, визначити дух і форму німецького шкільництва [796, с.25].

Докладну характеристику гербартіанської течії пропонував Г. Ваймер (H. Weimer) у підручнику «Історія педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») (1910). Учений на основі глибокого аналізу розвитку педагогічної науки XIX ст. підтвердив бачення своїх сучасників щодо визнання гербартіанців методистами німецької школи й зазначив, що вони ще більше, аніж їхній учитель, доклали зусиль до становлення науки навчання і виховання [901, с. 32]. З-поміж гербартіанців Г. Ваймер виокремив Т. Ціллера як

найавторитетнішого представника педагогіки школи, діяльність якого позначена дидактично-методичною системою.

Зацікавлення істориків педагогіки викликала праця К. Гайльманна (K. Heilmann) «Довідник педагогіки: доповнений відповідно до нових навчальних планів» («Handbuch der Pädagogik: nach den neuen Lehrplänen bearbeitet») (1911), у якій автор звертає увагу на педагогічний інститут (школу-інтернат) гербартіанця К.-Ф. Стоя. Інститут через його, спрямовану на особистість, виховну роль славився як «Сімейний заклад» (Anstaltsfamilie). Оскільки сім'я репрезентувала особистість, її інтереси, таким самим і було основне завдання навчального закладу: «…сім'я, сімейні цінності повинні стати зразком для нашого навчального закладу», а «директор та його дружина повинні стати справжніми батьками й не робити різниці у ставленні й піклуванні між власними дітьми та вихованцями» [538, с. 87]. Сьогодні ми можемо припустити, що школа-інтернат К.-Ф. Стоя могла визначити функціонування сучасних сімейних будинків виховання.

На окреме відзначення заслуговує книга Т. Ціглєра (Th. Ziegler) «Історія педагогіки: особливий погляд на вищу освіту» («Geschichte der Pädagogik: mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen») (1917). Аналізуючи педагогічні теорії XIX ст., він звернув увагу науковців на навчально-виховний характер гербартіанської педагогіки й рекомендував вивчати оприлюднені навчальні матеріали для народних шкіл, праці гербартіанців у журналах «Щорічнику Спілки наукової педагогіки» («Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik»), «Щоквартальнику філософської педагогіки» («Vierteljaresschrift für philosophische Pädagogik») та ін. і наголосив на зовнішньому інтересі та поширенні гербартіанства в Європі [972, с. 26].

А. Мессер (A. Messer) у праці «Історія педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») (1930) акцентував на тому, що педагогіка гербартіанства мала значний вплив на систему середньої та вищої школи. Визначальним

чинником стало запропоноване гербартіанцями (К.-Ф. Стоєм у Єні та Т. Ціллером у Ляйпцізі) бачення школи. Обидва намагалися вдосконалити педагогічну теорію свого вчителя, обидва заснували приватні педагогічні семінарії з практичними школами, які здобули не лише визнання, але й популярність та успіх [668, с. 79]. З відмінною педагогічною інтуїцією, геніальними знаннями, організаторськими здібностями А. Мессеру вдалося вибудувати навчально-виховний заклад нового типу – школу-інтернат, так званий педагогічний інститут, у якому успішно втілював свою мету – підготовку ерудованого, вихованого на релігійно-моральних засадах, фізично й душевно здорового громадянина, а педагогічна теорія формувала професійного педагога, що стало для вченого вагомішим, аніж розвиток методів навчання.

Р. Віккерт (R.Wickert) при висвітленні значення гербартіанства в підручнику з історії педагогіки (1929) звернув увагу на заснування школи-інтернату К.-Ф. Стоя. Він вказав, що гербартіанець намагався забезпечити школу-інтернат всіма необхідними для життя, навчання, виховання і проведення дозвілля засобами: будинки для навчання і проживання відповідно до норм гігієни, шкільний інвентар, читальні зали, спортивні зал і майданчик, медпункт тощо [912, с.125]. За рішенням і рекомендаціями директора і старшого вчителя за групами з 10-12 вихованців закріплялися куратори (відповідно до психолого-педагогічних характеристик: темперамент, уподобання, захоплення). Щоденно всі без винятку брали участь у церковних службах (на вибір – римського чи греко-католицького сповідувань). З 13-14-ти років вихованці школи-інтернату навчалися в реальних школах чи гімназіях. Відтак Р. Віккерт звернув увагу педагогіку школи в гербартіанців у часи активізації реформаторських рухів.

З таких позицій у Німеччині, як акцентують увагу О. Музиченко та П. Каптерев, гербартіанський напрям був найбільш поширеним і стійким. Течії гербартіанців були притаманні: вироблена система понять,

наближеність до учня й учителя, заглиблення в проблеми дидактики, що стало поштовхом у той час до популярності та наслідування в цивілізованих країнах Європи [72; 108]. За таких обставин учені, опрацювавши та глибоко переосмисливши педагогічну теорію Й.-Ф. Гербарта, звертають увагу на педагогічні часописи й об'єднання. Відтак варто додати, що ідеї німецького класика знайшли зацікавлення в педагогів-дослідників кафедр університетів Єни, Майнінгайна, Ваймера, Айзенаха.

Послідовники та прихильники вчення німецького педагога успішно впроваджували його положення щодо навчального плану, концентрації в навчанні, методичного опрацювання нового матеріалу тощо. Ці та інші ідеї, проаналізовані гербартіанцями, знайшли особливу підтримку в офіційних документах у школах Тюрінгії. Оплотом гербартіанства слугували педагогічний семінар та кафедра педагогіки Єнського університету, очолювана професором В. Райном. У праці «Педагогіка в системному викладі» («Pädagogik in systematischer Darstellung») він ґрунтовно опрацював й зрозуміло виклав власне розуміння педагогіки свого вчителя. На переконання В. Райна, вона повинна базуватися на широких філософських поглядах, а не на загальних практичних прийомах і невизначених формулах [728, с. 56].

Найбільш системно поставився до аналізу спадщини Й.-Ф. Гербарта і його учнів М. Запольський (1887). Вичерпно опрацювавши й докладно вивчивши вплив гербартівської школи на педагогіку, обстоював позицію, що головним завданням «виховуючого навчання» є прагнення до гармонії та встановлення зв'язку між навчанням і вихованням [63, с. 167].

Попри відсутність чіткого, глибокого аналізу педагогічної концепції гербартіанців, М. Запольський інтуїтивно відчув «розквіт» гербартіанства в науково-педагогічній та практичній діяльності «православних» гербартіанців.

Спостерігаючи за динамікою розгортання аналізу парадигми гербартіанців, зарубіжні та вітчизняні вчені-педагоги наголошували на

крайнощах у трактуванні ідей Й.-Ф. Гербарта: звуження галузі педагогіки, однобічний інтелектуалізм та індивідуалізм, що призвело до заперечення педагогічної концепції німецького педагога й заборони використання його вчення загалом [566, с. 16]. Російський учений П. Каптерев закцентував увагу на спробах гербартіанців переглянути основні питання педагогіки з точки зору естетики та на спробах зробити останню основою педагогіки.

М. Даденков репрезентативно звернув увагу на те, що й у вітчизняній педагогічній науці було «піднято стяг» неогербартіанства, зокрема він вказав на професора Ніжинського історико-філологічного інституту О. Музиченка, який уперше подав ґрунтовний аналіз цього напряму.

Одним із прикладів новаторських пошуків слугують праці О. Музиченка. Особливу зацікавленість з-поміж учених-педагогів викликала його праця «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Сучасне гербартіанство» (1913, 1919). У ній він виокремив низку причин поширення вчення гербартіанців як такого, що «йде назустріч догматичній потребі народного вчителя» [109, с. 18]. О. Музиченко порадив визнати позитивні сторони гербартіанської педагогіки і звернути увагу на практичну школу при Єнському університеті, інші практичні міські навчальні заклади Єни, де панує вільне, модернізоване розуміння великого класика. Така форма викладання отримала назву «розвивальне навчання» «Entwickelnder Unterricht» (термін, якого не було в Й.-Ф. Гербарта) – метод опрацювання навчального матеріалу. В основі такого викладання є не лише наочні уявлення і досвід, але й спонукання до самостійного мислення учня, коли він побачить та відчує внутрішній і логічний зв'язки між фактами. Таким чином, О. Музиченко дійшов висновку, що завдання педагога – навчити школяра спостерігати, вивчати, аналізувати, розуміти світ і оточення, уміти дати оцінку та робити певні висновки.

Відвідавши семінар при Єнському університеті (кафедра В. Райна), спостерігаючи за навчальним процесом у ньому, О. Музиченко був вражений

відсутністю з боку вчителя запитань на уроці, де учень виступає в ролі дослідника. Він назвав таке заняття «лабораторією людського мислення» [92, с. 26]. Діти самостійно висловлюють свої думки щодо поставленого завдання, вказують на факти, корегують і доповнюють відповіді, ставлять запитання, критично заперечують неправильні думки своїх товаришів, роблять узагальнення. На перший погляд вплив учителя на клас – мінімальний (формування мети уроку та мовчазне спостереження за класом), проте весь цей час педагог повинен стежити за процесом мислення (знати клас, коло його уявлень, володіти широкими знаннями у своїй галузі, відстежувати відповіді, швидко оцінювати).

Професор О. Музиченко вказував на позитивні аспекти й висловлював критичні зауваження щодо педагогічної концепції гербартіанської педагогіки, акцентував увагу на тому, як ідеї Й.-Ф. Гербарта втілюються в систему освіти й шкільну практику, розглядав співвідношення між оригінальними думками та їх трактуванням на початку XX ст. Результати дослідження О. Музиченка підтвердили, що в другій половині XIX ст. у багатьох країнах Європи та Америки ідеї гербартіанської педагогіки впроваджувалися у шкільну практику, хоча разом з тим точилися суперечки навколо її провідних положень.

П. Каптерев відзначив вагомий внесок гербартіанців щодо розв’язання питань шкільної організації. У працях В. Райна він, як і О. Музиченко, констатував низку думок: 1) виховання має бути національним і ґрунтуватися на історичному фундаменті народу; 2) єдність школи; 3) в інтересах виховання – спільне навчання хлопчиків і дівчаток; 4) зміни у викладанні релігії (переглянути взаємини школи і церкви – в інтересах останньої). У його лекціях, статтях, виступах, а також праці «Шкільне виховання Німеччини» («Deutsche Schulerziehung») (1907), запропоновано докладний аналіз і пояснення теорії шкільних програм та методів викладання [72, с. 124; 109, с. 31].

У педагогіці оцінка гербартіанства була достатньо суперечливою. Якщо дослідники педагогіки XIX ст. зрозуміли цінність поглядів Й.-Ф. Гербарта та його школи, то вже на початку XX ст. виникли перші спроби їхньої різкої критики. До 30-х років XX ст. вітчизняна наука повністю відмовилася від педагогічної спадщини минувшини, замовчувала й викривляла зміст тих нових ідей та підходів до виховання, які були напрацьовані наприкінці XIX – на початку XX ст. у країнах Західної Європи, не стала винятком і педагогіка Німеччини.

Поширення та популяризація ідей гербартіанців вийшли далеко за межі Європи. Особливого розголосу в Японії набули погляди учнів, послідовників та прихильників школи Й.-Ф. Гербарта. Як свідчать Т. Добаші, Е. Марсал та М. Огасавара, найактивніше ці ідеї досліджували й впроваджували до навчального процесу в еру Майї. Імператорська освітня система ери Майї рекомендувала докладно вивчити педагогіку гербартіанців з метою запозичення їх вчення та захисту японської культури й використання ідей гербартіанців щодо подачі матеріалу зі спрямуванням на національну літературу [708, с. 36; 780, с. 6].

Після воєнних подій 1854 р. Японія була змушена відмовитися від самоізоляції. Через політичні напруження, що призвело до втрати панівної системи князів, влада знову опинилася в руках імператора. 1868 року імператор Муцухіто (Майї) переніс столицю Японії в Едо (сьогодні Токіо) та наказав розпочати реформи, наслідком яких стало ухвалення конституції 1889 р., поїздки чиновників до Північної Америки та Європи і т.п. [708, с. 13]. Глибоких змін зазнала і система освіти.

Як стверджують Р. Боллє, М. Огасавара, педагогічна наука Японії протягом 1890-1900 рр. перебувала під впливом педагогіки гербартіанства. У наукових колах точилися постійні дискусії щодо реформ галузі. З цієї причини перед міністром культури Арінорі Морі (1847-1889) постало завдання провести освітні реформи [332, с. 23; 708, с. 57]. Головний акцент

було зроблено на національній системі виховання, зокрема на змінах у навчальних планах. Власне «педагогічна фаза» почалася епохою значущих для Японії подій: ухвалення Конституції (1889), затвердження закону про гімназійну освіту та виховання, закону про підготовку вчителів, статуту для імператорського університету (1890), чинних до середини XX ст. [522, с. 19].

У роки Майї, коли педагогіка гербартіанців безпосередньо впливала на шкільну дидактику, японський уряд вимагав, по-перше, здійснювати національне виховання, по-друге, підвищувати рівень виховання. Державна освітня політика стояла на тих позиціях, що вона якнайкраще зможе досягти мети навчання й виховання, використовуючи лише педагогічну концепцію гербартіанців.

«Імператорський указ про освіту» визначив, що «вірність імператорові» і «патріотизм» вважаються метою навчання й виховання молодого покоління. Тому за змістом їм відповідають такі чесноти, як «терпіння», «служіння», «самопожертва», «старанність», «скромність» [288, с. 574]. Відповідно до цього указу головна мета виховання, що відповідала національним прагненням того часу, повинна реалізуватися за допомогою педагогіки й дидактики Й.-Ф. Гербарта. Це й було запропоновано, оскільки методи гербартіанців сприяли теоретичному поясненню структури навчального процесу, а також відповідали потрібному політичному курсу, спрямованому на згладжування гострих та суперечливих питань щодо контролю шкільної системи. Тому міністерство вирішило вжити такі заходи: запросити іноземних радників, сприяти навчанню своїх студентів за кордоном та зобов’язати відповідні установи перекласти й опублікувати наукові праці з педагогіки розвинутих країн Європи і США [330, с. 18; 332, с. 58]. Таким чином, відбулося запозичення розвивального навчання Й. Песталоцці, «виховуючого навчання» Й.-Ф. Гербарта та дошкільного виховання Ф. Фребеля.

У 1883-1927 рр. на запрошення уряду доктор Е. Гаускнехт читав

лекції в імператорському університеті Токіо, акцентуючи увагу на аналізі педагогічних ідей Г. Керна, В. Райна, Г.-А. Лінднера (послідовників та учнів Й.-Ф. Гербарта). Особливої популярності здобули погляди гербартіанців щодо «інтелектуального виховання», «морального виховання», «гімназійного виховання». М. Саваянагі та С. Сензабуро переклали японською мовою та видали «Основи педагогіки» Г. Керна, що ґрунтувалася на «Загальній педагогіці» та «Огляді педагогічних лекцій» Й.-Ф. Гербарта. Зауважмо, що Г. Керн намагався описати педагогічну систему й не звернув уваги на те, чи матеріал зрозумілий для початківців, тому навів лише незначну кількість практично-педагогічних пояснень щодо використання спадщини німецького класика у навчальному процесі. Другу частину своєї праці «Огляд педагогічних лекцій» Й.-Ф. Гербарт починає з пояснення запропонованого ним «управління дітьми», поєднує це поняття із «навчанням» та «вихованням». Г. Керн натомість в «Основах педагогіки» наводить іншу послідовність: «навчання» – «управління дітьми» – «виховання». За Г. Керном, навчання передбачає: 1) мета – різносторонність інтересів; 2) навчальний матеріал – історичний та інтелектуально наповнений; 3) послідовність щодо основних положень навчання; 4) дидактика, до прикладу, як «виховуюче навчання» пов’язане з аспектом «різностороннього інтересу» [582, с. 62; 598, с. 40]. На переконання Г. Керна, головна мета школи – це розвиток особистості учня. Мета навчання гербартіанців у жодному випадку не ґрунтувалася на поданні лише певної кількості матеріалу, а поєднувалася з «побудовою» характеру та волі, що передувало релігійній та моральній зрілості. Точкою опори було вчення про «виховуюче навчання», що викликає «різносторонній інтерес».

З метою популяризації вчення гербартіанців у квітні 1889 р. Е. Гаускнехт заснував педагогічні курси (аспірантуру) в імператорському університеті. Слухачами стали випускники цього університету зі спеціальності «Педагогіка», кваліфіковані вчителі основної школи та

дослідники педагогіки. Протягом 18 місяців вони вивчали педагогічну концепцію гербартіанців [587, с. 110].

Н. Йошіда (N. Yoschida) звертає увагу на те, що педагогічні курси «проходили в контексті підготовки вчителів» для середньої школи й завершувалися випускним іспитом. Система навчання курсів була зорієнтована на практику німецьких університетів. Для слухачів передбачалися стипендії. Випускники курсів мали можливість не лише викладати в середніх школах, на аналогічних педагогічних курсах, але й продовжувати дослідження із зацікавленої тематики [962, с. 144]. Навчальний план містив вивчення педагогіки, англійської, японської, китайської мов, етики, фізики, зоології, історії та розширювався японською й китайською літературами, німецькою, французькою мовами.

Х. Бомгард, аналізуючи дослідження вченого Т. Танімото щодо значення діяльності та впливу на подальший розвиток освіти Японії заснованих Е. Гаускнехтом педагогічних курсів, здобутків Т. Добаші та Е. Марсала відзначив вагомі зусилля останніх для вивчення, поширення й запозичення дидактики гербартіанців [331, с. 121]. На думку Е. Гаускнехта, гербартіанське навчання концентрується на двох основних темах: «виховуюче навчання» та побудова навчального плану і поділяється на «виховуюче навчання» й «невиховуюче навчання». Метою виховання є формування чеснот, а метою «виховуючого навчання» – виховання гідної особистості за умови розвитку інтелекту та опанування душі. Завдання вчителя – викликати «різносторонній інтерес» та сприяти формуванню чеснот.

Н. Йошіда відзначив аналіз гербартіанства Е. Гаускнехтом, який радив звернути увагу і на навчальний план гербартіанців як на доповнення «виховуючого навчання» та «різносторонності інтересів». Реформа середньої школи була для Е. Гаускнехта важливим прагненням, і тому він закликав запозичити в гербартіанців навчальний план для гімназії Ямагухі: історико-

гуманітарні (історія, рідна мова, музика, релігія) та природничо-математичні дисципліни (природа, математика, малювання, гімнастика, ручна праця) [962, с. 142]. Так, Е. Гаускнехт вважав, що релігія повинна посідати першу позицію серед навчальних предметів, але намагався дотримуватися організації навчального плану Т. Ціллера і В. Райна, а тому запропонував таку комбінацію з дисциплін історії та читання (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Навчальний план Т. Ціллера та В. Райна

Класи / вік	Навчальний матеріал	Мета
1 клас (6 - 7 років)	казки братів Грімм японські казки	пізнати моральні вчинки
2 клас (8років)	«Робінзон Крузо»	історичне поняття значення «індивід»
3 – 4 клас (9 -10років)	історія Ізраїлю японські легенди	історія народу / виникнення держави; любов до Вітчизни
5 клас (11років)	історія Японії історія Азії	історичне вчення / культура Азії культ Японії, Китаю
6 клас (12років)	історія Європи сучасна історія Японії	історичне вчення / сучасність європейська культура
7 – 8 клас (13 -14років)	зв’язки між Японією та США	політичні об’єднання
9 – 11 клас (15 -18років)	світова історія	історія людства

Е. Гаускнехт рекомендував таку послідовність вивчення історії та літератури для учнів Японії.

1 клас. На основі казок братів Грімм учні ознайомлюються із зарубіжними мотивами казок. Важливим є уведення до навчальної програми японських казок та легенд.

2 клас. Роман «Робінзон Крузо» зображає життєві ситуації XVIII ст. й пояснює значення слова «індивідуум».

3-4 клас. Історія Ізраїлю як приклад історії народу Старого Завіту. Твір Гомера «Одіссея» ознайомлює учнів з передумовами виникнення держави. За допомогою японських легенд діти мають змогу відстежувати основи культу Японії та Китаю. Літературне подання матеріалу уможливлює заглиблення у відчуття, думки героїв й цим виховує почуття любові до Вітчизни.

5 клас. Необхідність інтенсивного вивчення матеріалу історії Азії, особливо – Китаю та Кореї, проте першочерговість віддано історії Японії.

6 клас. Вивчення країн Європи, з котрими Японія мала торговельні й культурні зв’язки (історія Іспанії, Португалії, Нідерландів, Англії), а також новітня історія Японії.

9 – 11 клас. Загальна світова історія від часів Олександра Великого до сучасності [962, с. 42].

Перелічений розподіл матеріалу свідчить про те, що Е. Гаускнехт не просто дослівно використав практичні поради Т. Ціллера, а й тематично розширив його ідеї історією Японії.

На педагогічних курсах Е. Гаускнехт послуговувався такими працями гербартіанців: «Основи педагогіки» Керна (лекції), «Перший рік навчання» Райна (вправи), «Історія педагогіки» Пайнтера. Окрім того, цікавим є перелік праць, які були перекладені японською мовою:

1) W. Rein «Pädagogikum im Grundriss», 3. Auflage, Stuttgart, 1897 – В. Райн «Огляд педагогіки», 3-є вид. – переклад Ю. Такехіко;

2) H. Kern «Grundriss der Pädagogik», Einleitung, Erster Teil, 1873 – Г. Керн «Огляд педагогіки», (Вступ, 1 частина) – переклад К. Ямагухі, Токіо, 1892;

3) H. Kern «Grundriss der Pädagogik», 4. Auflage, 1887 – Г. Керн «Огляд педагогіки», 4-е вид. – переклад М. Саваянагі, Токіо, 1892;

4) H. Kern «Grundriss der Pädagogik», Zweiter Teil: Spezielle Pädagogik – Г. Керн «Огляд педагогіки», (друга частина: спеціальна педагогіка) – переклад М. Саваянагі, 1893;

5) G.A. Lindner «Allgemeine Unterrichtslehre. Für deutsche Lehrer und Lehrerinnen der Bildungsanstalten nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft», 6. Auflage, 1886 – Г.-А. Лінднер «Загальне навчання. Для німецьких учителів освітніх закладів за сучасним станом науки», 6-е вид. – переклад Т. Аріга, Токіо, 1892;

6) G.A. Lindner «Allgemeine Unterrichtslehre. Für deutsche Lehrer und Lehrerinnen der Bildungsanstalten nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft», neubearbeitet von Dr.G. Fröhlich, 7. Auflage, 1891 – Г.-А. Лінднер «Загальне навчання. Для німецьких вчителів освітніх закладів за сучасним станом науки», переробл. Г. Фрогліхом, 7-е вид. – переклад Ю. Мотоїхі, Токіо, 1896;

7) G.A. Lindner «Allgemeine Pädagogik», – Г.-А. Лінднер «Загальна педагогіка» – переклад С. Інагакі, 1893;

8) G.A. Lindner «Allgemeine Pädagogik», – Г.-А. Лінднер «Загальна педагогіка» – переклад М. Юхара, 1893;

9) W. Rein «System der Pädagogik im Grundriss», – В. Райн «Огляд системи педагогіки» – переклад С. Нозе, 1895;

10) C. Uper «Vorschule der Pädagogik Herbarts» – Ц. Упер «Підготовча школа педагогіки Й.-Ф. Гербарта» – переклад І. Ямада, 1895;

11) J.F. Herbart «Umriß pädagogischer Vorlesungen», 1835 – Й.-Ф. Гербарт «Огляд педагогічних лекцій» – переклад Т. Фуїшіро, 1896;

12) G. Fröhlich «Die wissenschaftliche Pädagogik» – Г. Фрогліх «Наукова педагогіка» – переклад І. Окада, 1892 [331, с. 127-128].

Поданий вище перелік перекладених японською мовою педагогічних праць гербартіанців свідчить про те, наскільки вагомими, цікавими для перекладачів були творчі здобутки Т. Ціллера, В. Райна, Г.-А. Лінднера, Г. Керна) на противагу педагогічно-філософським працям Й.-Ф. Гербарта. Японських дослідників більше цікавили посібники з практичного навчання. Саме тому вони суттєво вплинули на реформу освіти й набули популярності в країні, при цьому не бралися до уваги філософські погляди Й.-Ф. Гербарта.

1895 р. Т. Танімото, професор вищих курсів для вчителів, опублікував свою першу працю з педагогіки, у вступній частині якої були відображені місце Й.-Ф. Гербарта в історії педагогіки, психологічне вчення Й.-Ф. Гербарта, концентрація на навчанні, п’ять формальних ступенів: підготовка, виклад (подача матеріалу), зв'язок, концентрація, застосування (у Й.-Ф. Гербарта – чотири: ясність, асоціація, система, метод), підготовка вчителів [572, с. 109]. У вступному слові Т. Танімото висловив свою повагу до вчення Й.-Ф. Гербарта й наголосив на високій оцінці його послідовниками ідеї «наукової педагогіки».

Сучасні педагоги-науковці усвідомлюють недоліки формальних ступенів навчання, проте беруть до уваги той факт, що гербартіанство мало значний вплив на практику виховання й сприяло розвитку дидактики. Безумовною заслугою вважають також і те, що «нова» дидактика ґрунтувалася на науковій дидактиці, зокрема на психології уявлень, та розвинула принципи для успішного навчання [962, с. 141].

За допомогою п’яти ступенів навчання Т. Ціллера (аналіз, синтез, асоціація, система, метод) чи В. Райна (підготовка, виклад (подача матеріалу), зв'язок, концентрація, застосування) здійснюються необхідні заглиблення та осмислення. Слід зазначити, що формальні ступені навчання

можуть застосовуватися із порушенням послідовності. Тому Й.-Ф. Гербарт застерігав від розуміння формальних ступенів як універсальної формули. Гербартіанці на цій основі вдосконалювали теорію «виховуючого навчання», але різні тлумачення вчення гербартіанців у Японії призвели до того, що вчення про п’ять ступенів було викривлене.

Прихильники й послідовники Й.-Ф. Гербарта не могли відокремити значення концепції «виховуючого навчання», що німецький педагог окреслив як побудову «сили характеру моралі», від їхнього власного тлумачення. Їхня помилковість полягала в нерозумінні основного аспекту «виховуючого навчання» Й.-Ф. Гербарта – «побудови гармонійного, в жодному разі не однобічного, інтересу». Значним прогресивним поштовхом для розвитку педагогічної науки Японії вважають учення гербартіанців як «найновішої, наукової і практичної педагогіки», що подолала вимоги та виклики тодішньої епохи Майї. Завдяки гербартіанським ідеям у японській основній загальній школі було створено «прототип навчання». Ще й сьогодні в процесі виховання характеру на уроках релігії звертаються до педагогіки гербартіанців.

Отже, педагогічні погляди гербартіанців вирізнялися виробленою системою понять, наближеністю до учня й учителя, заглибленням в проблеми дидактики. Вони збудили інтерес в педагогів-дослідників університетів Єни, Майнінгайна, Ваймера, Айзенаха та ін. й стали найбільш поширеними, популярними і стійкими в Німеччині, викликали потужні імпульси до наслідування в цивілізованих країнах Європи та світу. Гербартіанці успішно впроваджували вчення німецького класика щодо навчального плану, концентрації в навчанні, методичного опрацювання нового матеріалу та ін.

1.2. Інституційне утвердження педагогіки: історико-педагогічний аналіз

Підвалинами успіху німецької освіти XIX століття стали: загальнодоступність початкової та середньої школи, належне державне забезпечення, вагома підтримка наукових кадрів, хороша підготовка молодої зміни.

Важливою освітньою ланкою в Німеччині була школа: народна (міська), середня, реальна, гімназія.

У праці «Чотири джерела поглядів на народну школу» («Die vier Quellen des Volksschulgedankens») В. Флітнер (W. Flitner) дійшов висновку, що джерелами народної школи є: *потреба індивіда* в опануванні азами читання, письма, рахунків; *потреба церкви* в релігійному вихованні через навчання катехизму, релігійного співу; *потреба* новочасної *держави* та *суспільства* у виробничо й сільськогосподарсько підготовлених громадянах; *потреба нації* в національно-народній освіті, плеканні рідної мови та вивченні країнознавства [459, с. 101-102].

В означених ракурсах розкрив контроверсійність розуміння базових основ народної школи в різні епохи Е. Шпрангер (E. Spranger) у праці «До історії німецької народної школи» («Zur Geschichte der deutschen Volksschule»): з XIV ст. – «вимога практики життя», релігійне навчання – в часи Реформації. Досягнення у становленні народної школи XVII ст. дослідник визначив у пропагуванні державою у всіх землях імперії загального шкільного обов’язку (Ваймер – 1619, Кобург-Ґота – 1642, Брауншвайг – 1651, Пруссія – 1717, Баварія – 1802), у мовній політиці, у взаємозв’язку компетентності й конструктивізму, у становленні дидактики, у вивченні таких предметів, як країнознавство, економіка, метрологія [824, с. 28]. У XVIII ст. акценти в освіті змістилися з церковного на світсько-державне навчання з метою отримання корисних для суспільства, освічених

громадян (ремісників, службовців, господарів) [461, с. 49] і їх кількість невпинно зростала (табл.1.2), як і кількість вчителів (Додаток Б).

Народна школа XIX ст. стала зрілим навчальним закладом, «від загальної виросла до народної, до школи дитини нації», метою якої була загальна освіта й професійна підготовка індивіда до життя в суспільстві, наголошував Й.-В. Зюферн (J.W. Süvern) у роботі «Реформа освіти: праці про зв'язок педагогіки і політики» («Die Reform des Bildungswesens: Schriften zum Verhältnis von Pädagogik und Politik») [864, с. 27]. Навчання в народній школі починалося, згідно з Імператорським законом, з 8 (7) років, чотири роки тривало початкове навчання, відтак – чотирирічна основна школа. До навчального плану входили фахові та загальноосвітні дисципліни, школи мали право вносити незначні корективи, до прикладу, змінити семестрові предмети [865, с. 81] (Додаток В 5).

На початку XIX ст. відбулося реформування «латинських шкіл» у міські школи, які забезпечували майбутнім ремісникам, торговцям, митцям, фармацевтам, лікарям належну вищу підготовку й вступ до університетів. Відповідно до навчального плану для міських шкіл від 1803 р., учні вивчали релігію, вчення про мораль, рідну, французьку мови, математику, історію, географію, природознавство, право, основи економіки, малювання, співи.

Таблиця 1.2

Народні школи Німеччини (1886-1911рр.)

Народні школи	Народні школи в %				Кількість школярів в %			
	1886	1911	1886	1911	1886	1911	1886	1911
Кількість навчальних класів								
Однокласні школи	56,7	39,2	15,2	7,7	33,6	16,1	1,8	0,5
Школи	17,6	19,7	2,3	1,2	16,9	13,0	0,6	0,2

половини дня								
Двокласні школи	9,3	11,6	5,7	4,4	11,6	10,4	1,8	0,8
Трикласні школи	8,3	12,2	4,2	1,9	13,8	14,1	1,8	0,4
Інші багатокласні школи	8,1	17,4	72,6	85,0	24,1	46,5	94,0	98,1
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100
Кількість навчальних класів								
2 класи	28,1	32,3	9,2	5,7	31,0	25,0	3,1	1,0
3 класи	11,2	16,6	14,7	6,5	21,0	21,4	8,8	2,0
4 класи	2,6	4,8	15,21	6,1	7,5	9,5	13,3	2,9
5 класи	0,8	2,7	10,9	5,4	3,2	7,2	11,9	3,2
6 класи	0,5	2,0	27,6	16,1	3,2	7,3	48,2	15,8
7 класи	0,1	2,3	7,1	40,0	0,6	12,6	13,0	55,9
8 класи		0,1		12,5	-	0,9	-	18,2
Усього	43,3	60,8	84,7	92,3	66,5	83,9	98,3	99,0
Кількість	30298	33559	3718	5125	3334341	4025387	1503906	2546753

Примітка: укладено на основі джерела: [521, с. 217].

Е. Льоффлєр (E. Löffler), аналізуючи розвиток державної освіти Німеччини, звернув увагу на групу навчальних закладів, які за змістом перевершували народні школи, проте не належали ні до вищих, ні до професійних шкіл. Ішлося про середню ланку закладів, які в різні історичні періоди отримували відповідно нові назви: середні школи, ректорські школи, міські школи, вищі школи для жінок, а в Баварії навіть реальні школи (табл. 1.3; 1.4).

Таблиця 1.3

Середні школи Німеччини (1886-1911рр.)

Середні школи	1886	1891	1896	1901	1906	1911
Середні школи для хлопців (державні)		184	203	217	202	206
Середні школи для хлопців (приватні)		196	183	178	159	155
Середні школи для дівчат (державні)		92	116	137	137	260
Середні школи для дівчат (приватні)				103	77	509
Вищі школи для хлопців (приватні)		647	646	649	675	
Вищі школи для хлопців (державні)		206	210	213	270	
Змішані середні школи (державні)		68	75	102	120	166
Змішані середні школи (приватні)		291	270	177	178	255

Всього	державні	535	41	512	38	562	42	669	729	632
	приватні	744	217	843	291	862	237	1107	1089	916
Вищі школи для дівчат (з 1908)										450

Примітка: укладено на основі джерела: [685, с.124].

Вони покликані були забезпечити не лише загальну повну освіту, але й гарантувати належне врахування «практики життя», проте їх навчальна діяльність не зводилася до переорієнтації у фахові чи професійні школи [644, с. 26]. Середня школа включала початкове (чотирикласне) та основне (шестикласне) навчання. Навчальний план передбачав для дівчат чотири групи предметів: економічні, сільськогосподарські, домогосподарські та виробничі; для юнаків – економічні, сільськогосподарські, ремісничі (Додаток Д 1, Д 3).

У другій половині XIX ст. у Німеччині діяли близько 60 приватних міських шкіл для дівчат. Освітянська конференція 1873 р. у Ваймері визначила пріоритетні цілі: включити школи для дівчат до системи вищої освіти, державі забезпечити їх узаконення (Додаток Д 2). З 90-х років XIX ст. на рівень вищих навчальних закладів для чоловіків стала система вищих шкіл для жінок, яка була під опікою та контролем держави. На прусських землях 1908 року, у Саксонії – 1910 р., у Баварії – 1911 р. усі державні жіночі школи (вищі школи для жінок, реальні школи для жінок, жіночі ліцеї) прирівнювалися до реальних шкіл, тобто навчання в них здійснювалося за навчальними планами останніх.

Таблиця 1.4

Співвідношення учнів у середніх школах Німеччини (1886-1911рр.)

Середні школи		1886	1891	1896	1901	1906	1911
Середні школи для хлопців (державні)			37931	46656	57082	57301	665566
Середні школи для хлопців (приватні)			10923	8851	9929	10412	10830
Середні школи для дівчат (державні)			28702	35995	47776	49611	69040
Середні школи для дівчат (приватні)			57942	62034	8191	8023	441470
Вищі школи для хлопців (приватні)					73440	85797	--
Вищі школи для хлопців (державні)			44935	45867	53480	71156	
Змішані середні школи (державні)			19702	14579	29883	38718	461239860
Змішані середні школи (приватні)			12003	11515	7191	7269	
Всього	державні	134937	131270	143097	188221	216786	180729
	приватні	68373	80868	82400	98751	111501	62160
Всього	Хлопців	65649	63842	68928	86951	92456	106887
	Дівчат	137661	148296	156569	200021	235831	136002
Вищі школи для дівчат (з 1908)							1153524

Примітка: укладено на основі джерела: [644, с. 69].

З 30-х рр. XIX ст. реальні (дев'ятирічні) школи реформовані у дві нові форми – так звані вищі школи (реальна школа та гімназія), підготовка у яких відбувалася відповідно до реформаторського навчального плану Й.-В. Зюферна (J.W. Süvern) для забезпечення всебічної освіти (Додаток В 1, В 7). У такій школі домінувало класичне навчання (латина, іноземні мови, математика) [461, с. 61]. 1840-1870 рр. – зміщені акценти в гімназійній політиці на релігійний характер школи й ліквідовано перенавантаження за рахунок природничих дисциплін та обмеження навчального плану, збільшено кількість годин на вивчення релігії. Кінець XIX ст. позначений у діяльності реальних шкіл та гімназій реформуванням (втручання в роботу гімназій кайзера Вільгельма II) навчального процесу через зміцнення позицій рідної мови та фізичного виховання, зменшення кількості тижневого навантаження (до мінімуму зведено вивчення латини) (Додаток В 2, В 5). 1909 р. навчання в гімназіях та реальних школах приведено у відповідність до державного Закону про освіту та на державному рівні визнано атестат зрілості, оскільки до цього часу реальні школи та гімназії мали суто приватний характер.

Зважаючи на національно-економічні потреби держави, Й.-Г. Гердер (J.G. Herder), Ф. Шляйєрмахер (F. Schleiermacher) та Х. Вольфф (Chr. Wolff), проаналізувавши навчально-виховну діяльність гімназій та реальних шкіл, рекомендували Міністерству освіти сприяти збільшенню цих навчальних закладів (Додаток В 3, В 4).

Німецький університет як навчальна інституція сформувався в Середньовіччі. Новий виток історії розпочався заснуванням університетів у баварському Вюрцбурзі (1582), Галлє (1694), Ґьоттінгені (1737), Ерлангені (1743). Університет у м. Галлє став першим німецьким університетом нового зразка, вибудуваний на основах свободи, дослідницької діяльності та навчання, увів до навчально-виховного процесу нову філософію та науки й розвинувся до закладу з прогресивним науковим пізнанням. Найяскравішими представниками вишу в м. Галлє О. Фогельгубер (O. Vogelhuber) назвав

Х. Томасіуса (Chr. Thomasius), А.-Г. Франке (A.H. Franke), Х. Вольффа (Chr. Wolff). У Ґьоттінгенському університеті переважала суспільно-правова підготовка та науки про стародавній світ [888, с. 295]. Як стверджують історики педагогіки (Д. Беннер (D. Benner), Г. Ваймер (H. Weimer), Л. Гофманн (L. Hofmann), О. Фогельгубер (O. Vogelhuber), Т. Ціглєр (Th. Ziegler) Г. Шерер (H. Scherer) та ін.), наприкінці XVIII ст. німецькі університети модернізовані за зразком вишів у Галлє та Ґьоттінгені: 1) філософія стала в цих навчальних закладах провідною дисципліною; 2) визначальними були свобода, дослідження та навчання; 3) пояснення канонічних текстів замінено на систему лекцій, диспути – на вказівки для самостійного дослідження та введення в ази наукової роботи; 4) мова викладання – німецька; 5) замість латини – класичне навчання з метою аналізу античних авторів [303; 558; 796; 888; 902; 972].

Берлінський університет, заснований 1809 року, від початку став потужним центром наукової діяльності, тоді як виші Галлє та Ґьоттінгена того часу були лише на шляху до цього. Викладач в університеті був насамперед учителем, а відтак дослідником. У виші вдалося втілити ідею, по-перше, щодо викладача як науковця, знаного фахівця-дослідника та вчителя і, по-друге, щодо навчання як самостійного опанування науки у співпраці викладача та студента. Вплив держави обмежувався регулюванням навчально-наукового процесу.

Окрім згаданих, упродовж сторіччя університети засновано в Ляндсгуті (1800), Бреслау (1811), Бонні (1818), Мюнхені (1826). Виокремлення напрямів, спеціалізація за галузями, збільшення кількості студентів, розростання кафедр спричинилися до появи технічних та фахових інститутів (філософсько-теологічні, торговельні, сільськогосподарські, ветеринарні, гірничі, лісового господарства, мистецькі, фізичної культури, академії з підготовки вчителів і т. п.). До навчального плану з підготовки вчителів уводять педагогіку, логіку, психологію.

Ретроспективний огляд 150-річної історії показує становлення *педагогіки* від початків її викладання в австрійських, німецьких та швейцарських університетах як другорядного предмета – слабо презентованого, з незначним «авторитетом», яким довший час нехтували. Відзначаємо, що в одній епосі як кількісно, так і якісно бурхливо розвивалися і шкільництво, і університети, і науки. Це відповідало зацікавленню питаннями школи та виховання, а також виражалося модернізацією в усіх сферах: приватній, суспільній, політичній, публіцистичній. Утім, серед значної кількості педагогічних праць малий відсоток становили автори університетів. В. Брецінка припускає, що це пов'язане з недостатньою їх кваліфікацією, тому вони і не могли впоратися із такими завданнями. Зважаючи на такі обставини, педагогіка постала відсталою донауковою дисципліною. Цей навчальний предмет навряд чи міг привабити молоде наукове покоління. Педагогіка XIX – початку XX ст. – наука, яка була в процесі становлення, «виборювала» право на «піднесення її до рангу науки» та заявляла «претензії на академічні права», у той час, коли «популярні, але слабкі, у науковому розумінні, педагогічні праці частково проливали світло на зміст «нової» науки» [343, с. 933]. Вирішальним для наукової відсталості педагогіки було не накопичення недоліків, а принципові труднощі: несумісність практичних завдань, відсутність професійного зорієнтування вчителя та вихователя, невідповідності у співвідношенні наукових завдань із емпіричними дослідженнями та теорією освіти.

Вступ до педагогіки як навчальний предмет в університетах мав практичну мету: допомогти духівникові, учителеві гімназії, домашньому вихователеві в отриманні навичок виховання й запропонувати теоретичні основи мистецтва виховання. Відповідно до практичної мети педагогіка носила змішаний характер, оскільки поєднувала нормативні (ідеал особистості на основі етики та вчення про мораль) та емпіричні (вчення про досвід) знання. Сама педагогіка, на переконання тодішніх учених

(В.-Е. Мільде, А.-Г. Німейєра та ін.), була симбіозом власного вчення про виховання; запозиченням з інших предметів, особливо з етики, психології, історії шкільництва та філософської думки; користувалася практичними досягненнями теологів, колишніх учителів гімназій, народних шкіл, викладачів семінарій, котрі виростали до рівня університетських професорів філософії і педагогіки. Ураховуючи практичні завдання та неавтономний характер, педагогіка йшла в ногу з прогресом емпіричної науки та критичної філософії кінця XIX – початку XX ст. і тому тривалий час точилися суперечки, чи вона може бути повноцінною наукою з власними дослідницькими завданнями.

Великий вплив на шкільництво та вищу освіту Австрії, а відтак і Австро-Угорщини мала Німеччина. Габсбурзька монархія з 51 млн. населення (1910) і аж до її руйнування (1918) належала до європейських великих держав, проте незначною мірою поступалася Прусській імперії (65 млн. мешканців) і не була унітарною державою. Німецькомовна австрійська частина імперії становила 36 % та орієнтувалася в політичному й суспільному житті, у тому числі в освіті, саме на Німеччину. Німецькі школи та університети з XIX ст. завойовують авторитет і стають престижними у всій Європі. Австрія за часів неоабсолютизму, коли Міністерством віросповідань і навчання керував Л. Тун-Гогенштайн (Leo Thun-Hohenstein) (1849-1860), намагалася надолужити прогалини в освіті й вибудувати шкільництво за німецькою моделлю.

Як виняток, Австрія передувала у сфері інституційного реформування університетів, зокрема спробах розв’язання питання забезпечення народних шкіл якісно підготовленими педагогами через виокремлення, насамперед, у навчальних планах, дисципліни педагогіка (надання їй статусу самостійної науки) й створення однойменних кафедр з висококваліфікованою з педагогічної науки професурою. Така перевага не була в першій половині XIX ст. уже такою значною, як видається на перший погляд.

Про педагогіку як предмет та створення кафедри педагогіки у Віденському університеті «серйозно» заговорили на початку XIX ст., а саме 1805 р. складанням нового навчального плану з філософії та призначенням завідувачем новоствореної кафедри католицького священика В.-Е. Мільде (Vincent Eduard Milde). Через п’ять років він звільнився з Віденського університету для завершення роботи над двотомним виданням «Підручника загальної педагогіки для використання на лекціях» («Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen») (1811-1813 рр.), у якому відразу ж виникла потреба, щоб підвести солідну системну основу під «новий» предмет [343, с. 811]. Підручник В.-Е. Мільде рекомендувала 1814 р. придворна Комісія з питань навчання для всіх німецькомовних вишів Австрії як офіційну книгу з дисципліни *педагогіка*. «Сьогодні це видається як порушення проти свобод науки, а тоді це було дієвим засобом для виведення науки на відносно вищий щабель розвитку та перешкодою пустим промовам», зазначає Д. Беннер [306, с. 111]. Згодом В.-Е. Мільде видав скорочений варіант своєї праці (1821), 1827 р. його «Підручник загальної педагогіки для використання на лекціях» перекладений італійською мовою для використання у провінціях Ломбардії та Венеції.

Як зазначають В.Брецінка, Й. Гопфнер, Г. Енгельбрехт та ін., підручник В.-Е. Мільде був працею класичного рівня, базувався на аналізі великого масиву педагогічної літератури, скрупульозного дослідження та власного досвіду автора як викладача релігії. Він запропонував реалістичну, наближену до життєвих умов, педагогіку, яка спиралася на емпірично-психологічні основи в дусі Просвітництва й позитивно вирізнялася серед філософсько-умоглядних систем. Як підкреслюють названі вище науковці, його підручник став «шедевром» найвищої якості на всіх німецькомовних землях [304; 449; 563]. Дієвий ефект цієї наукової праці можна було порівняти з впливом найкращого на той час підручника А.-Г. Німейєра «Основи виховання і навчання для батьків, домашніх вчителів та вчителів

школи». В.-Е. Мільде надав перевагу аналізу праці А.-Г. Німейєра, урахував кайзерівські інструкції від 1805 р. й більшу увагу звернув на психологічно зорієнтований розвиток своєї системи, розвинувши основи вчення про фізичні, інтелектуальні здібності та бажання учня. Ці питання, на його переконання, розглядають дієтетика, медицина, інструкції до самоосвіти, тому він сконцентрувався переважно на методиці формальної освіти, тоді як А.-Г. Німейєр більше уваги звернув на зміст навчання [678, с. 52]. «Підручник загальної педагогіки…» В.-Е. Мільде розрахований на слухачів і читачів усіх конфесій з вираженим позаконфесійним відбитком гуманізму австрійської епохи імператора Йосифа. Основою його антропології була теорія досконалості людини (теорія виникла за доби Просвітництва), її здатність до розвитку, навчання та вдосконалення. Учені акцентують на головній тезі В.-Е. Мільде – «самостійність вихованця», а найважливіше завдання виховання – «внутрішня культура, духовність» та настанови до самоосвіти [676, с. 90].

В. Брецінка вказав на цікавий факт: А.-Г. Німейєр від 1796 до 1824 рр. багаторазово розширював та вдосконалював свою основну працю, у той час коли підручник В.-Е. Мільде аж до останнього видання 1843 року залишався без змін, а відтак і пропустив можливість вдосконалити й поглибити напрацювання в галузі педагогіки [343, с. 812].

Г. Енгельбрехт констатує, що «Загальна педагогіка…» В.-Е. Мільде залишалася до «Дидактики…» О. Вільманна єдиним, рекомендованим Міністерством підручником на австрійських теренах та важливим внеском у систематизацію науки *педагогіка* [449, с. 112], оскільки австрійські університети, шкільництво, підготовка вчителя після революції 1848 р. через реформи Міністра віросповідань і навчання Л.Туна-Гогенштайна звертали свої погляди для запозичення та наслідування в бік Німеччини. До наукового підтвердження педагогіки як університетської дисципліни спричинилися як Ф. Шляйєрмахер (1768-1834) у Берліні, Й.-Ф. Гербарт (1776-1841) у

Гьоттенгені, так і Т. Вайтц (1821-1864) з його «Загальною педагогікою» («Allgemeine Pädagogik») (1852), К.-Ф. Стой (1815-1885) з працею «Енциклопедія педагогіки» («Enzyklopädie der Pädagogik») (1861).

Цими подіями почався перший період в історії фаху, який тривав до 1848 р. і позначений як період *практичної науки про виховання*. Впроваджена 1848 р. реформа австрійської системи освіти відмінила навчальні плани для філософських факультетів, а з ними ліквідувала самі кафедри педагогіки та скасувала лекції з цього фаху.

У цьому контексті варто звернути увагу на епоху «науки виховання» 1805-1848 рр., коли університетські кафедри були не забезпечені повною мірою фахівцями з педагогіки, маємо на увазі захищених докторів з фаху, а, отже, виникла необхідність об’єднання з іншою близькою галуззю і з 1824 р. нею стало релігієзнавство.

На теологічних факультетах, на відміну від інших предметів, релігієзнавство не було науковою дисципліною, а, як зазначає В. Брецінка, «заняттями релігії для дилетантів» [344, с. 671]. Ще у XVIII ст. у німецьких університетах професорський склад теологів, філософів та класичних філологів читав навчальні курси з окремих напрямів педагогіки, за винятком університету в Галлє, у якому на той час функціонувала самостійна кафедра педагогіки, тобто за століття до впровадження цього курсу в австрійських університетах. Унаслідок роздроблення Німеччини на окремі держави із самостійною законодавчою системою не збереглося уніфіковане управління сферою освіти. Саме це стало причиною інституціоналізації та повної автономії кафедр педагогіки в університетах Австрійської імперії до 1867 року.

Заснування кафедр педагогіки в часи війни Наполеона й катастрофічного становища бюджету держави було вражаючим рішенням, проте не забрало відносно багато коштів. Слово «кафедра» не означало в цьому випадку інституції з повними ставками професорів, а лише

другорядний освітній предмет, коли за навчальним планом передбачалося два заняття щотижнево впродовж двох семестрів. Навантаження для професора включало в середньому вісім занять в тиждень. Оскільки такої кількості годин на педагогіку за навчальним планом не відводилося, то, відповідно, професор міг розраховувати лише на чверть ставки. На філософських факультетах університетів та в інших навчальних закладах Австрії, у яких забезпечували трирічну (до 1824 р. дворічну) академічну підготовку до професії, до 1848 р. не було жодної наукової кафедри педагогіки. Педагогіка належала до дисциплін за вибором (лише на теологічному факультеті предмет був обов'язковим), а з 1808 р. для студентів, які готувалися працювати вчителями гімназій, її пропонували на третьому році навчання. Педагогіку розглядали як практичну дисципліну, якою «живилися» інші дисципліни. Для розуміння тодішнього становища педагогіки варто згадати, що практичне вчення про виховання вважали тоді і метою, і засобом теорії, а компоненти мети та їх градаційне впорядкування залежали від віросповідання й світогляду, а, отже, пов'язані з часом та культурою, замість загального сприйняття. Це твердження запозичено із теологічного та філософського вчення про мораль, яке намагалися підкріпити навчальними планами, контролем церкви й держави та рекомендаціями в підручниках і посібниках. На початку XIX ст. ще не була з'ясована необхідність вивчення психології.

Педагоги залишалися методологічно обмеженими в інтерпретації суб'єктивного досвіду в розумінні релігійного чи філософського світогляду, й зміни відбулися завдяки аналізу педагогічних текстів попередників. Педагогіку розглядали як нормативно-технологічне вчення про мистецтво виховання. Як вказує Г. Енгельбрехт, для цього достатньо було здорового глузду, спостережень, досвіду власної практики та знання класиків педагогіки від Платона до Німейєра [449, с. 39] й змінювалося від практичного вчення про мистецтво і до філософського світогляду, які

приховані у філософії природи, моралі та релігії. Тогочасні навчальні заклади не пропонували спеціальної академічної (педагогічної) освіти, оскільки, як підкреслюють Д. Беннер та Р. Коріанд, для самонавчання пропонувалися лише педагогічні праці [303, с. 71; 370, с. 82].

Професори на заміщення вакантних посад проходили конкурс, завідувачі кафедр педагогіки обов'язково були із числа католицького духовенства. Ю. Олькерс доводить, що на початку XIX ст. на посади викладачів тимчасово запрошували неспеціалістів – суплентів (Supplent) (позаштатних працівників). Наукова незрілість, відсутність повноцінних робочих місць в університетах призвели до відсутності підготовки наукової зміни і як наслідок – ще два десятиріччя така ситуація простежувалася у вишах [707, с. 93].

Так настала перерва у 23 роки, аж до 1871 р., коли в університетах Відня, Львова і Праги відновили освітню діяльність названі навчальні інституції. Зрештою, лише у Віденському університеті кафедра мала назву «кафедра педагогіки», тоді як у Львові та Празі – «кафедра педагогіки та філософії». З 1865 р. розпочався новий етап розвитку *педагогіки,* яка відтепер «отримала переваги» у навчальному плані, оскільки введена до навчального плану як обов'язкова дисципліна на філософських факультетах університетів та в педагогічних семінаріях Австрії з метою якісно підготувати майбутнього педагога. Такий почин у Віденському виші увінчався успішним захистом першої докторської дисертації з педагогіки (Т. Фогт) на австрійських землях. Ідеться передусім про його здатність надати габілітаційній роботі високо наукового рівня [343, с. 807]. 1868 р. Колегія професорів філософського університету Ґраца одностайно вперше в Австрії внесла пропозицію до Міністерства віросповідань і навчання організувати в місцевому університеті кафедру педагогіки зі штатними одиницями професорів та запросити для професійної діяльності в ньому фахового професора Гайдельберзького університету гербартіанця К.-Ф. Стоя. 1870 р. була аналогічна пропозиція

вже в Австрії, а саме від філософського факультету університету Відня про створення такої ж автономної кафедри для Т. Фогта.

Так, на основі вищеназваних фактів можемо говорити про другий етап історії фаху педагогіка, що тривав від 1865 р. (перший захист докторської дисертації з педагогіки) і через ціле століття до 1964 р. (Постанова Міністерства освіти про завершення організації кафедр педагогіки в австрійських університетах). В. Брецінка позначає його як період *філософської педагогіки* або *філософії виховання* [там само].

В університетах різних міст були відмінності в оцінці цієї дисципліни та зацікавленні у регенерації педагогічних кафедр. Департаменти освіти земель Габсбурзької монархії відзначили необхідність навчальної роботи кафедр педагогіки, вказали на важливість їх діяльності в підготовці вчителя й обґрунтували зростаючий попит серед студентів навчальних закладів у гімназійно-педагогічно-дидактичній підготовці та звернулися до Міністерства віросповідань і навчання забезпечити їх кадровим потенціалом та матеріальною підтримкою.

Першу кафедру педагогіки на німецькомовних землях 1779 р. очолив Е.-Х. Трапп (E.Ch. Trapp) у прусському університеті м. Галлє. В інших університетах Пруссії та Австрії кафедри об’єднували педагогів і філософів, або педагогів і теологів, як, до прикладу, І. Кант очолював кафедру філософії 1776-1780 рр. у Кьонінгсберзі, Й.-Ф. Гербарт з 1802 р. – професор філософії та педагогіки в Гьоттінгені і Кьонінгсберзі, Ф. Шляйєрмахер – 1813-1826 рр. у Берлінському університеті. Як практичне доповнення лекцій до навчального плану введено семінари з педагогіки.

Один з перших учнів Й.-Ф. Гербарта – Г.-Г. Брзошка (Heinrich Gustav Brzoska) (1807-1839) – «незмінний рупор педагогічної семінарії Кьонінгсберга» [579, с. 73], позаштатний професор філософії в університеті Єни, як додаткове навантаження читав лекції з педагогіки. 1836 р. він опублікував працю «Необхідність педагогічної семінарії при університеті та

доцільність її організації» («Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung») – першу ґрунтовну роботу в німецькомовному академічному світі, яка базувалася на результатах попередників і його сучасників про недоліки й необхідність реформ у педагогічній підготовці вчителя середньої школи. Це був перший крок до професійної підготовки вчителя, проте недостатньо для того, щоб розвинути педагогіку до самостійної дисципліни. Повне визнання педагогіки як академічної науки в університеті вимагало самобутньої теоретичної системи замість простого запозичення з підручників необхідного матеріалу з етики і психології. За того часу такий стан уважали нормою, тому не було необхідності у створенні кафедри та професійні підготовці педагогів (вчителів/викладачів).

Від Й.-Ф. Гербарта і Г.-Г. Брзошки в університеті Єни, відтак через учнів і послідовників (К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера і В. Райна) педагогіка отримала системний розвиток для «самоствердження» і відокремлення від теології і філософії та аж до визнання головною дисципліною в педагогічних семінаріях та «присемінарських школах практики».

Інші пріоритети завойовувала через успішну діяльність приватної семінарії К.-Ф. Стоя та Г.-Г. Брзошки зі «школою практики» у дусі гербартіанства, а з 1853 р. в саксонському університеті Ляйпціга через підготовлених там учителів гімназій та завдяки копіткій та наполегливій праці приват-доцента Т. Ціллера. Згодом В. Райн зазначав, що «наріжним питанням для Т. Ціллера» стало: «Як в німецьких університетах дбають про педагогіку?» [762, с. 10]. Відповідь на поставлене запитання Т. Ціллер запропонував у статті «Слід розуміти школу як виховний заклад у дусі Гербарта?» («Wie ist die Schule im Sinne von Herbart als Erziehungs-Anstalt zu denken?») (1859): «зовнішні умови (обставини) у наших університетах … заледве можна назвати сумними на відміну від того, яка ситуація насправді» [984, с. 18]. Поруч з ним з 1862 р. викладав педагогіку попередній директор

гімназії у Ляйпцізі професор Г. Масіус (H. Masius) (1818-1893) та відомий учений у сфері емпіричної педагогіки та психології дитини Л. фон Штрюмпель.

1871 р. Комісія австрійського Міністерства віросповідань і навчання (Enquete-Kommission) запросила як фахівців з підготовки вчителя професорів з Німеччини – К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера та Г. Масіуса, педагогічні семінарії яких у Єні та Ляйпцізі здобули європейську популярність та стали зразковими школами.

Незважаючи на значні теоретичні та практичні успіхи її представників, педагогіка, а відтак й педагогічні інституції (кафедри, «школи практики») і надалі залишалися все таки «непотрібними», окрім як для гербартіанців, так званих «педагогів школи» [313, с. 599; 816, с. 32]. До утвердження педагогіки як науки та навчальної дисципліни спричинилася низка вчених: Т. Ціллер (засновник педагогічної семінарії зі «школою практики») з 1864 р. – позаштатний професор філософії; К.-Ф. Стой працював у Єні впродовж багатьох років без штатної посади професора та як звичайний викладач основних предметів; В. Райн, педагог зі світовим іменем, з 1886 р. – позаштатний професор і лише 1920 р. отримав посаду штатного професора, у той час, коли в заснованій ним педагогічній семінарії зі «школою практики» при університеті Єни з 1889 р. проводилися педагогічні «літні курси», які здобули визнання та славу міжнародної освітньої спільноти, а Єна стала впливовим центром німецької педагогіки.

На цій основі наступник В. Райна П. Петерсен 1923 р. перейменував назву кафедри педагогіки («Lehrstuhl für Pädagogik») у кафедру науки про виховання («Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften»), педагогічну семінарію при університеті – у «Педагогічний заклад при університеті землі Тюрінгія» («Erziehungswissenschaftliche Anstalt der Thüringischen Landesuniversität») та розформував школу практики В. Райна. З іншого боку, як стверджує Р. Коріанд, школа змінила лише назву (відповідно до реформаторської ідеї

П. Петерсена) – «Приуніверситетська школа» й згодом стала відомою поза межами країни як «*Єна-план-школа*» [369, с. 81]. Зміна назви дисципліни та кафедри П. Петерсеном у жодному випадку не означало відмову від філософії виховання на користь емпіричної науки, а лише «поворот від … раціонально-спрямованого мислення до реалістичного, налаштованого на дійсність філософствування» [709, с. 37]. Його успіхи як екзальтованого практика і пропагандиста реформи школи були значнішими, аніж його культурологічні й морально-філософські праці та назва-парафраз «Нова наука про виховання» [343, с. 876].

У Пруссії 1878 р. у Берлінському університеті засновано кафедру філософії та педагогіки на чолі з Ф. Паульсеном (Friedrich Paulsen) (1846-1908), де він працював спочатку як позаштатний, з 1894 р. – штатний професор філософії. Згодом Ф. Паульсен публікує «Історію навчання в німецьких школах й університетах від Середньовіччя до сьогодні» («Geschichte des Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart») та інші статті з історичної, філософської та практичної педагогіки, проте у працях більше опирався на здобутки радше філософів, аніж педагогів. 1897-1911 кафедру філософії та педагогіки очолив професор філології, раніше директор гімназії В. Мюнх (Wilhelm Münch). 1913 р. на вимогу Міністерства віросповідань і навчання Пруссії й проти рішення філософського факультету призначено завідувачем «практикуючого педагога» Я. Шмідта (Jacob Schmidt). До 1945 р. не було окремої кафедри педагогіки, тоді як у Віденському університеті така кафедра функціонувала ще з 1871 р., у Зальцбурзі – з 1910 р., у Мюнхені – з 1913 р. Саме в Баварії на початку XX ст. посилився рух за реформи в підготовці вчителя для народної школи. Міністерство віросповідань і навчання цієї землі рекомендувало керівництву педагогічної семінарії запросити до Мюнхена австрійського професора-пенсіонера О. Вільманна, а як зразок вибрано засновану ним Празьку семінарію [304, с. 43].

Важливим чинником у визначенні змісту були не культурно-політичний погляд, а науковий та педагогічно-практичний з метою морального оновлення системи освіти на християнській основі. У Вюртемберзькому університеті підтримано тенденцію для підготовки вчителя в педагогічній семінарії і з цією метою 1910 р. започатковано п'ятисеместрове навчання майбутньої педагогічної еліти на засадах експериментальної педагогіки. 1920 р. при Берлінському університеті засновано педагогічну семінарію, тобто через 43 роки після створення такої ж семінарії при університеті Відня.

До розроблення науково-методичних засад педагогіки як науки долучився А. Фішер (Alois Fischer). Як засновник та керівник педагогічно-психологічного напряму Мюнхенської спілки вчителів, він з 1910 по 1933 рр. виступав за виконання емпірично-педагогічних досліджень та академічної освіти вчителя для народної школи.

У 20-ті роки XX ст. повну вищу освіту студенти здобували в університетах Єни, Ляйпціга, Дрездена, Гамбурга, які були зразком наслідування для австрійських навчальних закладів. Так, до прикладу, чотири семестри відводилося на вчительські курси в педагогічному інституті при університеті Відня (за зразком аналогічного навчального закладу в м. Галлє).

Як в австрійських, так і в швейцарських вишах, учительських семінаріях, гімназіях навчальний процес організовувався за німецькою моделлю. До університетів (Базель, Берн, Цюріх) та педагогічних семінарій запрошували німецьких професорів чи вихідців зі Швейцарії, які здобули освіту й пройшли габілітацію у Німеччині. В університеті Базеля з 1875 до 1883 рр. завідувачем кафедри філософії та педагогіки став німецький релігійно зорієнтований філософ Г. Зібекк (Hermann Siebeck), а згодом до 1889 р. професор педагогіки Й. Фолькельт (Johannes Volkelt), уродженець Галичини. Як свідчить П. Метц, за певних умов наукова педагогіка в

університеті Базеля розвивалася вкрай складно, оскільки згідно із Законом про педагогічну освіту виведено з університету професійно зорієнтовану частину підготовки вчителів середньої школи й передано в педагогічну семінарію, яка готувала вчителів усіх ступенів та предметів.

Отже, виокремлення напрямів, розвиток шкільництва, реформування народної та середньої шкіл у Німеччині, зростання їх кількості, збільшення числа учнів й студентів спричинилися до зростаючої потреби у вчителях, що, в свою чергу, викликало розростання мережі навчальних закладів, створення й виокремлення кафедр, зміни у навчальних планах з підготовки вчителів (уведення педагогіки, логіки, психології).

В університетах, вчительських семінаріях предмет *педагогіка* займає пріоритетне місце, розширено друк підручників, посібників, навчальних матеріалів. На німецькомовних теренах «Загальна педагогіка…» В.-Е. Мільде залишається до «Загальної педагогіки» («Allgemeine Pädagogik») Т. Вайтца (1852), праці «Енциклопедія педагогіки» («Enzyklopädie der Pädagogik») (1861) К.-Ф. Стоя (1815-1885) з (1861), а, особливо, «Дидактики…» О. Вільманна єдиним, рекомендованим Міністерством віросповідань і навчання підручником.

Від Й.-Ф. Гербарта й через учнів і послідовників (К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера і В. Райна) педагогіка, відокремившись від теології і філософії, отримала системний розвиток й визнання головної дисципліни в педагогічних семінаріях та «присемінарських школах практики» й стала популярною завдяки успішній діяльності приватної семінарії К.-Ф. Стоя, плідній та ефективній праці Т. Ціллера у Ляйпцізькому університеті через підготовлених там учителів в дусі гербартіанства.

1.3. Розвиток та постання гербартіанської педагогіки

Становлення гербартіанської педагогіки – складний і тривалий процес, зумовлений творчими пошуками вчених, послідовників Й.-Ф. Гербарта. Як стверджують німецькі дослідники Й. Бліднер (J. Bliedner), В. Клінгберг (B. Klingberg), Й. Мейєр (J. Meyer), гербартіанці намагалися вдосконалити педагогічну концепцію свого вчителя, проте наявними були і суперечності в їх теорії.

К. Пранге намагався віднайти відмінності у поглядах Й.-Ф. Гербарта, Т. Ціллера та К.-Ф. Стоя в теоретичній і практичній площинах та в критиці їх ідей і констатував, що вагомим був внесок Т. Ціллера в обґрунтування та взаємозв’язок окремих ступенів педагогічної освіти, особливо на рівні систематизації методів, пов’язаних з правовими процесами, оскільки Т. Ціллер мав юридичну освіту. К. Пранге звернув увагу на той факт, що за Т. Ціллером, теоретична частина забезпечувала підготовку методологічної єдності навчання відповідно до загальних правил: закон можна видозмінити на вимогу управління, тоді як на практиці заповнюються прогалини в основі цих вимог, а у критиці перевіряється, по-перше, правильність теорії і, по-друге, чи змінюються правила відповідно до ситуації [714, с. 37].

Впливом правової логіки можна пояснити окремі аспекти педагогіки Т. Ціллера, що ввійшли в історію як «приклад педантизму, ортодоксальної обмеженості і нудного догматизму». З іншого боку, К. Пранге розумів, що в Т. Ціллера йшлося про «можливість педагогічної і, меншою мірою, дидактичної казуїстики». П. Метц частково погодився із К. Пранге, зауваживши, що освітня концепція була доведена ще у вченні К.-Ф. Стоя, суттєва ж різниця між Й.-Ф. Гербартом і Т. Ціллером полягає в тому, що «обґрунтована Й.-Ф. Гербартом амбіційна програма наукової педагогіки була представлена Т. Ціллером із реформістським завзяттям для її реалізації, проте набула релігійного забарвлення» [669, с. 48].

Заледве можна собі уявити, що К. Пранге не аналізував концепцію Й.-Ф. Гербарта і К.-Ф. Стоя, яку останній упроваджував у своїй педагогічній семінарії. Саме К. Пранге вказав на відмінності між поглядами Т. Ціллера і К.-Ф. Стоя і зазначив, що К.-Ф. Стой меншою мірою дотримувався реалізації гербартіанської педагогіки [714, с. 23]. Таким чином німецький учений підкреслив важливість та актуальність прагнень Т. Ціллера щодо використання вчителем науково обґрунтованих і перевірених педагогічних методів, що дозволяло змінювати чинні правила. Ті ж самі амбіції приписують також і К.-Ф. Стоєві, проте педагогіка обох дещо відрізняється. На відміну від К.-Ф. Стоя, який розумів педагогіку, яка «працює загалом», Т. Ціллер підкреслював, що для прогресивного поступу необхідна копітка робота [309, с. 39].

Т. Ціллер і К.-Ф. Стой мали різні погляди щодо таких центральних гербартівських категорій, як «формальні ступені», «культурно-історичні ступені», «концентрація думок». Р. Коріанд переконливо доводить, наскільки помилковим є твердження, що гербартіанство було «закритою, несуперечливою педагогічною течією» [366, с. 21]. Не існує жодної достовірної підстави, на основі якої можна стверджувати про наближення чи віддалення Т. Ціллера і К.-Ф. Стоя від Й.-Ф. Гербарта. Критики напряму Т. Ціллера в гербартіанстві звернули увагу на його релігійність. Хоча К.-Ф. Стой і був прямим учнем Й.-Ф. Гербарта, він у буквальному сенсі не дотримувався строго й чітко поглядів і приписів свого вчителя, як це робив пізніше Т. Ціллер, а зосередив свою увагу на особистості та підготовці вчителя. Отож логічним і закономірним є різне читання і розуміння Й.-Ф. Гербарта, а тому В. Райн, прихильник і послідовник Т. Ціллера і К.-Ф. Стоя, писав: «К.-Ф. Стой є православним гербартіанцем, який молиться на постать й слова Гербарта й не виходить поза межі його вчення, тоді як Т. Ціллер є незалежним удосконалювачем теорії свого вчителя» [298, с. 529].

Розуміння педагогіки Й.-Ф. Гербарта викликає певні труднощі,

оскільки розвинена ним теорія щодо формування «об'єктивного» і «суб'єктивного» характеру передбачає і застосування теорії «різностороннього інтересу» на основі математично-природничого та історико-філологічного навчання, яке його збуджує та сприяє загальній освіті. Саме на основі «всюдисущого різностороннього інтересу» базувалося гербартівське розуміння здобуття повної освіти, де наявні взаємопов'язані теоретичні знання та естетичні судження, які в кінцевому підсумку сприяють формуванню морального характеру.

Про «об'єктивний» характер можна було говорити, коли вихованець усією своєю суттю прагнув опанувати теоретичні знання й отримував виховання як через похвалу чи покарання, так і через особисту поведінку вчителя, який, знаючи про можливості учня, усіляко сприяв «розвитку порядку й постійності», співзвучних із законами моралі, та показував вихованцеві власні «естетичні» міркування і ретельно стежив за сумлінним виконанням цього [894, с. 74]. Формування «суб'єктивного» характеру можна було застосовувати до старших учнів планомірним чергуванням різних проявів дисципліни, коли підопічний поступово отримує як виховання, так і різносторонню підготовку відповідно до власних можливостей, включно із теоретичними знаннями, і може самостійно спостерігати, розуміти, робити певні узагальнення, проте під особистим контролем вихователя.

Зовсім по-іншому міркували Т. Ціллер і гербартіанці загалом. Ретельніше розглянувши основи ціллерівської педагогіки, відразу наштовхуємося на психологію Й.-Ф. Гербарта, а саме на поняття «самовладання».

Т. Ціллер передумовою психологічного механізму вважав педагогічне завдання, якого можна досягти за допомогою «уявлень», вироблених на занятті, та уявлень, отриманих у процесі самостійного навчання, за наявності в обох випадках морального компонента для морально-релігійного виховання, і, відповідно, для формування такого ж характеру [976, с. 95].

Таким чином Т. Ціллер концентрує увагу на праці Й.-Ф. Гербарта «Естетичне зображення світу» («Ästhetische Darlegung der Welt») і доводить необхідність формування кола уявлень, по-перше, через «бажання», які Т. Ціллер покладає на «керування» і котрі ґрунтуються на «духовній енергії», та, по-друге, улаштованих так, щоб розбудити морально-релігійні уявлення, а дисципліна сприятиме навчальній діяльності учнів [910, с. 104].

Варто звернути увагу на таку особливість у дефініціях: морально-релігійні уявлення, яким надає перевагу Т. Ціллер серед інших уявлень, не є «естетичними міркуваннями» Й.-Ф. Гербарта, а «наповненою мораллю», наведеною Т. Ціллером як приклад у навчанні, сентенцією. Коли Й.-Ф. Гербарт приписував людині первинний авторитет, підкріплений естетичними судженнями для того, щоб обґрунтувати свободу моралі та її силу, то Т. Ціллер намагався розглянути її крізь призму ще з дитинства прищепленого «морально-релігійного» світогляду і тим сподівався використати психологічне вчення Й.-Ф. Гербарта, що мало успіх у суспільстві [815, с. 86].

Якщо Й.-Ф. Гербарт принагідно говорить про умови, за яких виховання мало би «силу», то йдеться про те, що процес виховання варто тримати під контролем, а не про розумове використання примусу, як це розуміли Т. Ціллер та В. Райн [790, с. 271].

Й.-Ф. Гербарт був далекий від того, щоб визнати моральний вплив у математично-природничому навчанні. Пізнання речей, як він це зазвичай формулював, було для нього засобом проти «ідеалізму», проти будь-якої помилковості, проти зарозумілості – у цьому він залишався вірним традиціям педагогів Просвітництва. Т. Ціллер використав запропоновані своїм учителем протиставлення «пізнання» та «участі» для свого розподілу уроку, що стало подальшим мотивом для вилучення Й.-Ф. Гербартом професійного навчання зі сфери педагогіки і включення його Т. Ціллером у форму різновиду «виховального» і «професійного навчання» [975, с. 23].

Однобічний акцент на «розумовому матеріалі» тісно переплітається із обґрунтованим Т. Ціллером педагогічним ходом думок, де він сподівався віднайти «морально-діючі» уявлення. Ця одностороння спроба Т. Ціллера представити «розумовий спосіб мислення» не що інше, як намагання Й.-Ф. Гербарта зміцнити передбачені ним здібності людини як вираження первинних «естетичних» суджень. З іншого боку, передбачена Т. Ціллером надмірність «розумового матеріалу» на уроці суперечила вимозі Й.-Ф. Гербарта, оскільки в його уявленні «розумовий спосіб мислення» Т. Ціллера було представлено «бажанням», а в педагогіці, на переконання останнього, це порушувало вимогу формування різностороннього інтересу [973, с. 152], функцію якого в педагогіці Й.-Ф. Гербарта він, мабуть, не зрозумів. На підтвердження цієї думки вказує той факт, що у плані формування характеру Т. Ціллер опустив таку концепцію, а сприймав інтерес, подібно до інших гербартіанців, як набутий у розумінні апперцептивної теорії Й.-Ф. Гербарта. Позаяк інтерес сприймався ним як передумова формування характеру, а Й.-Ф. Гербарт розумів його як індиферентний «психічний організм», що не осягнув О. Вільманн, оскільки правильним уважав твердження: варто відшукати «знання, які ведуть до бажання, і коло думок, що формують характер» [945, с. 79]. Відповідно, гербартіанці міркували, що теорія Гербарта про «всюдисущий різносторонній інтерес», на основі розвитку якого накопичуються знання, недостатньо чітко представлена в загальній педагогіці, є надзвичайно складною, і без докладного вивчення його психологічної теорії її неможливо зрозуміти.

Надзвичайно цікавою є вказівка М. Фрішайзена-Кьолєра (M. Frischeisen-Köhler) на дуалізм Й.-Ф. Гербарта, який утілився у принципах його психології та практичної філософії. Дослідник акцентував увагу на тому, що психічне життя у Й.-Ф. Гербарта не охоплює всієї повноти природного процесу та духовного світу, а обидва складники виступають у взаємодії, як це представлено в праці «Естетичне зображення світу» [475,

с. 68]. На основі цієї теорії розподіл навчального матеріалу на морально значущий та морально неважливий, є недостатньо коректним.

Сам Й.-Ф. Гербарт виступав за чітке впорядкування матеріалу в самому процесі навчання. Загострення навколо питання концентрації навчання у Т. Ціллера залишалося незрозумілим, оскільки в один ряд він ставив і однаково оцінював історико-філологічне й математично-природниче навчання. Й.-Ф. Гербарт закликав до певного порядку у виборі напряму навчання, а як супровід пропонував історичні, географічні чи інші доповнення. Т. Ціллер у «Загальній педагогіці» Й.-Ф. Гербарта запозичив два напрями підготовки, що були «результатом неоднорідного навчання», та виокремив їх в окремий напрям, який передбачав включення інформації з географії, природничої історії, права, політики, історичні легенди.

Таблиця 1.5

Зміст шкільної освіти

Предмети / Автори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
P. Conrad (П. Конрад)	+	+	+	+	+	+	+		+					
F.W.Dörpfeld (Ф.В.Дьорпфельд)	+			+	+			+		+	+	+	+	+
M.W. Drobisch (М.-В. Дробіш)		+		+		+	+	+						+
F. Exner (Ф. Екснер)						+								
O. Flügel (О. Флюгель)					+			+					+	
H. Hartenstein (Г.Гартенштайн)	+		+		+	+		+		+			+	+
K. Just (К. Юст)														

H. Kern (Г. Керн)	+	+	+	+	+	+			+	+			+	
G.A. Lindner (Г.-А. Лінднер)		+				+	+							
K.W. Mager (К.-В. Магер)	+													
W. Rein (В. Райн)	+				+			+	+		+	+		
E.von Sallwürk (Е. фон Зальвюрк)	+		+		+		+	+		+	+	+		+
K.F.Stoy (К.-Ф. Стой)	+							+	+		+	+		
L.von Strümpell (Л. фон Штрюмпель)	+		+		+	+		+	+		+	+		+
T. Vogt (Т. Фогт)	+										+			
T. Waitz (Т. Вайтц)	+	+			+			+			+			
H. Wiget (Г. Вігет), T. Wiget (Т. Вігет)										+		+		+
O. Willmann (О. Вільманн)	+	+	+				+							+
T. Ziller (Т. Ціллер)	+	+	+	+	+			+	+		+			+

1.Казки для читання

2.Математична географія, математичної психології

3.Країнознавство

4.Щоденник з математики, вчення про рівняння, гра з числами

5.Історія

6.Природознавство

7.Фізика

8.Катехизм, вивчення біблійних історій

9.Література

10.Хімія

11.Мови (іноземні)

12.Мова (рідна)

13.Фізичні вправи у школі

14.Іспити в школі

Гербартіанець зазначив, що важливо в цьому випадку не завершувати одну за одною подачу матеріалу, а чергувати, його поєднуючи, й наголошував на самостійному доборі додаткової предметної інформації [970, с. 69]. На основі контент-аналізу можна виокремити предмети, на вивченні яких особливо наголошували гербартіанці (табл.1.5).

До подібного розгляду питання звертався і Й.-Ф. Гербарт (1823) щодо «навчальних методів» і уможливив поєднання філологічного та математичного навчання в тому випадку, коли йшлося про гімназійну підготовку або не було можливості його чергування. Власне, про це ж він писав у праці «Загальна педагогіка», наголошуючи на рівновазі подачі різностороннього навчального матеріалу, й виступив з полемікою проти «розірваного розкладу предметів», що відзначено в його лекціях [550].

У ранніх працях Й.-Ф. Гербарта, а ще в його листах до Штанмайєра, віднаходимо ідею «про культурні ступені», як і свідчення його переконань, що історичний зміст навчання пристосовується до безупинного руху «прогресивного інтересу», який був названий гербартіанцями як «ступені апперцепції». Формування характеру повинно відбуватися паралельно з моральним вихованням. У «Загальній педагогіці» Й.-Ф. Гербарт вимагає «розвитку постійної дії», підтверджуючи свою ідею безперервного навчання [271, с. 621].

Щодо культурних ступенів навчання, то Т. Ціллер дуже близький до підтримки Й.-Ф. Гербарта, проте він окремо наголошує, що розвиток дитини залежить від психологічних чи генетичних законів, тому, щоб досягти мети

виховання, важливо добирати саме такий матеріал. Т. Ціллер, слідуючи принципу розумово-розвивального матеріалу та ідеї «про культурні ступені», спробував підготувати й обґрунтувати загальну, постійну та обов'язкову «систему навчального плану», що повністю суперечило поглядам Й.-Ф. Гербарта, оскільки в «Загальній педагогіці» Т. Ціллер чітко засвідчив, що навчальні плани для шкіл, запропоновані для всіх земель та провінцій, були «найбільш нікчемними», оскільки не враховували чинних норм [977, с. 72], і переконував у тому, що вчитель повинен зважати на інтереси учня. З повною відповідальністю Т. Ціллер намагався впроваджувати свою систему навчальних планів, що не знайшло підтримки в колах гербартіанців.

Як доводять дослідники педагогіки К.-Ф. Стоя, трактування значення особистості вчителя і його формування на засадах гербартіанства було різним. Про зазначене вище свідчить і розуміння поняття педагогічного такту, адже Й.-Ф. Гербарт пояснював його в контексті домашнього виховання, тоді як К.-Ф. Стой – з позиції життя школи [530, с. 12], а Т. Ціллер [792, с. 37] – у контексті шкільного навчання. Ці відмінності можна пояснити теоретичною нечіткістю самого поняття.

На переконання Б. Адл-Аміні, Ю. Олькерса та Ф. Нойманна, було це «поняття вже в Гербарта більше креативним задумом, аніж у системі усталених категорій» [251, с. 926], а К.-Ф. Стой у теоретичних працях пояснив його менш системно, проте підтримав розуміння свого вчителя в питанні *педагогічного такту*. Ту ж думку віднаходимо в працях Р. Коріанд з приводу того, що практична діяльність К.-Ф. Стоя і його сприйняття життя школи є віддзеркаленням практичного варіанту «*виховуючого навчання»* [373, с. 18]. Тому можемо стверджувати, що ідея «*виховуючого навчання»* Й.-Ф. Гербарта пов'язана, передусім, з домашнім вихованням. К.-Ф. Стой намагався компенсувати відмінності між домашнім і шкільним вихованням за рахунок специфічної атмосфери життя школи [807, с. 69]. На основі контент-аналізу можна виокремити основні педагогічні ідеї гербартіанців

(табл.1.6).

Таблиця 1.6

Система педагогічних ідей представників гербартіанської педагогіки

Педагогічні ідеї / Автори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
P. Conrad (П. Конрад)	+	+	+	+	+													
F.W.Dörpfeld (Ф.В. Дьорпфельд)	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+		(+)		+	+	+
M.W. Drobisch (М.-В. Дробіш)	+					+					+			(+)				
F. Exner (Ф. Екснер)	+					+				+	+						+	
O. Flügel (О. Флюгель)	+	+	+		+		+					+	+	+	+	+	+	+
H. Hartenstein (Г. Гартенштайн)						+			+									
K. Just (К. Юст)	+			+	+	+	+	+					+				+	+
H. Kern (Г. Керн)						+												+
G.A. Lindner (Г.-А. Лінднер)	+				+		+				+		+				+	
K.W. Mager (К.-В. Магер)		+	+			+				+				(+)			+	+
W. Rein (В. Райн)		+	+	+	+	+			+	+	+			+(+)	+	+		+

E.von Sallwürk (Е. фон Зальвюрк)	+		+	+			+				+			+				+
K.F.Stoy (К.-Ф. Стой)	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+(+)	+	+	+	+
L.von Strümpell (Л. фон Штрюмпель)	+			+		+										+		
T. Vogt (Т. Фогт)	+	+		+	+	+	+	+			+			+	+	+		
T. Waitz (Т. Вайтц)	+		+	+	+	+	+	+	+	+				+		+		
H. Wiget (Г. Вігет), T. Wiget (Т. Вігет)				+										+		+	+	
O. Willmann (О. Вільманн)	+	+	+		+	+				+	+		+	+	+	+	+	+
T. Ziller (Т. Ціллер)	+	+	+	+	+	+			+	+	+		+	+(+)	+	+	+	+

1. Використання психології в педагогіці
2. Зміст освіти народної школи
3. Зміст освіти середньої школи
4. Теорія формальних ступенів
5. Наочне навчання
6. Концентрація навчання
7.Педагогічна психологія
8.Пам'ять і мислення
9. Недільні школи
10. Питання інтелекту
11. Інтерес
12. Дидактика

13.Апперцепція

14. «Виховуюче навчання» (розвивальне навчання)

15. Форми навчання

16. Культурно-історичні ступені навчання

17. Підвищення кваліфікації

18. Сприяння обдарованості

К.-Ф. Стой передбачав вагомі значно глибші зміни особистості вчителя, аніж Й.-Ф. Гербарт, оскільки вважав, що цього можна досягти через «набожне підкорення, вимоги, виховання скромності, терпіння, лагідності, послужливості» [832, с. 117]. Мета педагогічної семінарії К.-Ф. Стоя була набагато ширшою, аніж змістова підготовка вчителя у Й.-Ф. Гербарта, бо він розумів професію педагога як покликання, яке могло забезпечити і теологічну освіту. Ф. Якобс (F. Jacobs) констатує, що «теологія К.-Ф. Стоя не спрямована на ідентифікацію власне педагогіки і педагогіки релігії, а, на відміну від Т. Ціллера, визнає множинність освітніх цілей» [570, с. 69], однак загалом теологію К.-Ф. Стоя можна оцінити лише як спробу об’єднати релігійну концепцію Й.-Ф. Гербарта в загальній педагогіці із метою виховання особистості на основі «конфесійно-християнської відповідальності». Зазначаємо, що Й.-Ф. Гербарт не вимагав від учителя самопожертви і навіть застерігав від цього. У концепції освітньої підготовки К.-Ф. Стоя про формування особистості вчителя в педагогічній приуніверситетській семінарії у прихованій формі йдеться про жертвування собою заради покликання, відтак чіткою є позиція щодо підготовки вчителя народної школи [379, с. 158].

Т. Ціллер відмежовував «розумовий матеріал», якому приписував морально-формувальний вплив, від іншого навчального матеріалу, увівши ідею послідовної концентрації думок, кодифікував почерговість культурно-історичних ступенів, докладно регламентував процес навчання за допомогою теорії «формальних ступенів».

Ураховуючи, що здебільшого конструктивні ідеї та педагогічний досвід Й.-Ф. Гербарта і його школи все ще не актуалізовані, їх творче застосування в подальшому сприятиме реформуванню системи національної освіти України загалом, окрім того забезпечуватиме і належну фахову підготовку сучасної генерації вчителів.

Школа Й.-Ф. Гербарта надала велику кількість педагогічних теорій та практичних вказівок і в історії розвитку педагогіки сприяла розв'язанню низки проблем:

1). Збережений гербартіанцями релігійний компонент, який випливав, по-перше, із вимоги самовизначення, та, по-друге, із свободи релігії, не можна було віднайти ні в «наївній дитячій вірі», ні в догматичних релігійних правилах, а в загальних релігійно-філософських принципах. Саме такі закони передбачають певні «межі чистого інтелекту» та сприяють самовідповідальності. У зв'язку з цим спрямована проти догматичної практики гербартіанська педагогіка має емансипативно-релігійно-критичні риси, якими пронизана німецька філософія Просвітництва, починаючи від праці І. Канта «Релігія в межах чистого розуму» («Die Religion innerhalb der Grenzen der reinen Vernunft») (1793).

2). На питання *«Що таке людина?»* гербартіанці дали таку відповідь: з появою нових вражень у людській душі відбуваються внутрішні процеси перетворень відповідно до законів розуму. Вони орієнтувалися на метафізику Й.-Ф. Гербарта: *повний позитив – найпростіші враження – якісний показник*. Квінтесенцією цього як для Й.-Ф. Гербарта, так і гербартіанців була *душа,* яка поширювалася як нематеріальна сутність над загальним фізичним людським організмом і тим самим наповнювала зміст невід'ємністю субстанції «*Я*».

3). При дослідженні ґенези і впливу людського розуму гербартіанці представили свою точку зору, що всі процеси свідомості не повертаються у зворотному напряму, а змішуються із різноманітними уявленнями й

утворюють єдине ціле. Гербартіанці не вбачали у відчуттях *бажання* чи *небажання* щось первинне, а як певну формацію уявлень у свідомості й надали, тим самим, своєму підходу яскраво виражену спрямованість.

4). Гербартіанці були переконані, що здібності дитини залежать від її природи, а їх реалізація – від зовнішнього впливу. Гербартіанська педагогіка була індивідуально зорієнтованою, виховання було спрямоване на індивідуальність вихованця, і, відповідно, розкривався педагогічний зв'язок *учитель – учень.* У «різносторонності інтересів» гербартіанці вбачали ідеал, який може розкрити з окремого всю повноту розумового і духовного життя.

5). Виховні цілі гербартіанці окреслили, спираючись на практичну філософію Й.-Ф. Гербарта, котра досліджує не реальність (як теоретична філософія), те, що являє собою ідеал. Вона встановлює абсолютно співвідносні принципи і норми й не повинна зважати на усталені погляди і твердження. Тому до нашого часу гербартіанство представляє внормовану науку про виховання.

6). Формування морального характеру, підняте гербартіанцями до головної мети виховання, ґрунтується не лише на практичній філософії Й.-Ф. Гербарта, але й разом із християнсько-релігійним світосприйняттям також і на формуванні гуманістичного ідеалу.

7). Послідовники Й.-Ф. Гербарта розуміли під «різносторонністю інтересів» рушійну силу, котра спонукає до розумового й духовного життя. Запропонованим школою Т. Ціллера формальним ступеням (аналіз – синтез – асоціація – метод – функція) відповідають чотири фази навчання (*спокійне заглиблення – поступове заглиблення – спокійне опанування – поступове опанування*).

8). Розвинена Й.-Ф. Гербартом концепція педагогічного управління була не просто запозичена гербартіанцями, а по-новому опрацьована й модернізована. Управління, дисципліна та виховання мають свою власну мету, а тому, на переконання гербартіанців, стиль управління в жодному разі

не повинен бути авторитарним, а *педагогічним* у класичному розумінні.

9). До «класичних», чи іманентно педагогічних, понять належить «такт», що поєднує теорію і практику, який удосконалювався Т. Ціллером, К.-Ф. Стоєм та В. Райном в університетських семінаріях.

10). Гербартіанська педагогіка створила передумови для шкільної освіти, практики, де пануватимуть креативне навчання, належний відпочинок, релігійне осмислення.

Висновки до першого розділу

Становище шкільної освіти в Німеччині сприяло серйозному осмисленню Й.-Ф. Гербартом (надалі його учнями) проблем у шкільній практиці та обґрунтуванню методів і принципів для ефективної діяльності школи з метою виховання достойних громадян суспільства.

У другій половині XIX ст. гербартіанцями були доведені переваги парадигми Й.-Ф. Гербарта: 1. У філософській системі вченого педагогіка посідає першочергове місце. 2. Педагогам XIX ст., які намагалися пов’язати світогляд та емпіризм, імпонувало реалістичне мислення Й.-Ф. Гербарта, оскільки слід було об’єднати ідеалістичну філософію й емпіричну науку, що не могло призвести ні до нереалістичного ідеалізму, ні до ідеологічного емпіризму. 3. Особистісно спрямована педагогіка Й.-Ф. Гербарта була ефективнішою порівняно з педагогікою Ф. Шляйєрмахера чи Й.-Г. Фіхте. 4. Школа Й.-Ф. Гербарта враховувала науково-соціологічні аспекти. 5. Науковість Т. Ціллера була ближчою до педагогічно-політичного розуміння післяреволюційної епохи, аніж природничо-наукова концепція про виховання та школу А. Дістервега. Автори зважали, передусім, на те, що гербартіанство сприймали через призму ліберально-консервативного мислення В. Райна. 6. Школа Ціллера-Райна намагалася встановити зв'язок між теорією та практикою.

Учені-гербартіанці наголосили на основних «точках» значущості гербартіанства:

1. Філософськи акцентований Й.-Ф. Гербартом зв'язок між етикою та психологією можна віднайти в сьогоднішній науці про виховання.

2. Положення про *педагогічний такт* та теорія про *шкільну науку* спрямовані на розв'язання проблеми передачі знань.

3. Учення про формальні ступені, ідея концентрації на навчанні, планування навчального процесу є добрими прикладами для раціональної систематизації та цілісної організації шкільного навчання.

Систему Й.-Ф. Гербарта можна схарактеризувати такими положеннями:

- основою педагогіки є практична філософія (етика) та психологія;
- етика визначає мету виховання, «силу характеру моралі»;
- психологія вказує на засоби виховання, шляхи та перешкоди;
- засобами виховання є управління та «виховуюче навчання»;
- управління – це зовнішній вплив засобами дисципліни;
- «виховуюче навчання» є доповненням досвіду та спілкування, а виховання є безпосереднім важливим виховним впливом, мета якого полягає у формуванні «різностороннього інтересу»;
- шляхи навчання ні аналітичні (з точки зору учня та його досвіду), ні синтетичні (з точки зору матеріалу та його викладання);
- логіка навчання визначається за ступенями: ясність, асоціація, система, метод.

Попри значний теоретичний і практичний доробок (створення авторської педагогічної концепції; обґрунтування педагогіки як науки; підготовка плеяди молодих педагогів), Й.-Ф. Гербартові не вдалося повністю реалізувати свої рекомендації в реформуванні шкільної освіти.

Розвиток шкільництва, побудова нової моделі народної та середньої шкіл на німецькомовних землях, збільшення мережі навчальних закладів,

зростання кількості учнів і студентів спровокували велику необхідність у вчителях, які готували навчальні заклади, а через них викликало створення кафедр педагогіки, призвело до певних коректив у навчальних планах з підготовки вчителів (уведення таких предметів як педагогіка, логіка, психологія).

У цей час педагогіка займає належне їй чільне місце серед інших дисциплін навчального циклу, чому сприяють друк підручників, посібників, навчальних матеріалів.

Наприкінці XIX – початку XX ст. вищу освіту студенти здобувають в університетах Ляйпціга, Єни, Відня, Праги, Львова, Дрездена, Гамбурга, які були зразком наслідування для інших європейських навчальних закладів. В австро-угорських, швейцарських навчальних закладах, учительських семінаріях, гімназіях організація навчального процесу відповідає німецькій моделі, а на професорські посади запрошують науковців, які здобули освіту й пройшли габілітацію у Німеччині.

Результати дослідження, викладені в цьому розділі, опубліковані у [172; 174; 175; 177; 178; 182; 185; 196; 202; 230; 232; 235], у матеріалах конференції [205; 211; 214; 218; 225].

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУТНОСТІ І ЗМІСТУ ГЕРБАРТІАНСТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

У розділі висвітлюється діяльність «Спілки наукової педагогіки» з акцентом на домінуванні теологічного спрямування, проаналізовано модернізовану концепцію педагогічного управління, з’ясована гуманістична спрямованість гербартіанства, відстежено структурні й змістові характеристики гербартіанської педагогіки.

У представленій роботі виявлено, що 1868 року учнями та послідовниками Й.-Ф. Гербарта заснована «Спілка наукової педагогіки», яка успішно функціонувала до 1927 р. Гербартіанство набуло значного розголосу в другій половині XIX ст. у Німеччині та поширилося в багатьох країнах. До сьогодні педагогічні кола багатьох країн з’ясовують питання інтересу до феномену гербартіанства, причини його замовчування, засудження, звинувачення, недооцінки. З’ясовано, що університети Єни, Галлє та Ляйпціга були цитаделлю гербартіанства, де гербартіанські ідеї впроваджувалися в навчальну практику поколіннями викладачів і студентів.

Невід’ємним складником впливу гербартіанської педагогіки на зміст навчально-виховного процесу стали наукові часописи гербартіанців: «Щорічник Спілки наукової педагогіки» («Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik»), «Журнал філософії у дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus»), «Щоквартальник філософської педагогіки» («Vierteljaresschrift für philosophische Pädagogik»), «Журнал філософії та педагогіки» («Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik»), у яких друкувалися оригінальні статті науковців спілки; перевага надавалася оприлюдненню навчальних матеріалів для народних шкіл, приуніверситетських семінарій.

2.1. Наукова школа гербартіанства

Гербартіанству і його вченню, які впродовж XX ст. не залишалися поза увагою вчених та дослідників різних країн, в історіографії педагогіки відведена роль феномена-подразника. Ця течія представлена такими видатними в педагогічній науці (не лише Німеччини) іменами: Туіскон Ціллер (Tuiskon Ziller), Карл Фолькмар Стой (Karl Volkmar Stoy), Вільгельм Райн (Wilhelm Rein), Людвіг Штрюмпель (Ludwig Strümpell), Фрідріх Вільгельм Дьорпфельд (Friedrich Wilhelm Dörpfeld), дещо дистанційовано Теодор Вайтц (Theodor Waitz), Карл Маґер (Karl Mager), урешті, Отто Вільманн (Otto Willmann) та ін.

Закономірно, що до вивчення педагогічного спадку Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців зверталися відомі німецькі вчені (В. Асмус (W. Asmus), О.-В. Бейєр (O. Beyer), Д. Беннер (D. Benner), А. Бліднер (A. Bliedner), Л. Клінгберг (L. Klingberg), Е. Мюллєр (E. Müller), Ю. Олькерс (J. Oelkers), А. Ребле (A. Reble), Т. Рутт (Th. Rutt), Б. Швенк (B. Schwenk)). З початку XXI ст. простежуємо пожвавлення світових наукових пошуків навколо імені Й.-Ф. Гербарта та його послідовників-гербартіанців: (Е. Адам (E. Adam), Е. Ангальт (E. Anhalt), М. Вінклер (M. Winkler), К. Генкель (R. Henkel), К. Гайнце (C. Heinze), Й. Гопфнер (J. Hopfner), П. Зедлєр (P. Zedler), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Круіксганк (K. Cruikshank), Р. Кьорренц (Körrenz), К. Мартенс (C. Martens), Е. Протнер (E. Protner), Д. Стемпковскі (D. Stepkovski)). У другій половині XIX ст. потужна діяльність школи Й.-Ф. Гербарта знайшла своє відображення у впливі на розвиток шкільної практики як, поза сумнівом, високо якісна освітня парадигма, проте на початку XX ст. була піддана нищівній критиці.

У «Підручнику історії німецької освіти» («Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte») (1987) за ред. К.-Е. Яйсманна та П. Люндгріна (Т. 3 та Т.4) засвідчено, що в часовий проміжок від 1870 р. до 1918 р. педагогічна

практика перебувала під повним впливом реформаторської педагогіки, за повної відсутності фактів наукової і практичної діяльності школи Й.-Ф. Гербарта [519; 521]. Це не було випадково, адже приблизно ціле сторіччя в історії педагогіки формувалася думка, що гербартіанство пов'язане лише з «педагогікою вчительства», діяльність якої побудована на наповненні «філософських, теологічних, психологічних знань про виховання», а теоретичний рівень зорієнтований радше на практику [867, с. 32].

Р. Коріанд зауважила, що наукова педагогіка гербартіанців має статус інформативного «дефіциту», і зазначила, що заледве можна виключити той факт, що причина критичних закидів криється в тому, що представники реформаторської педагогіки намагалися заблокувати навчально-історичні, виховальні та наукові пошуки гербартіанців, закидаючи їм у спрощенні вчення Й.-Ф. Гербарта, догматизм, звуження основних понять [371, с. 48]. Так, Г. Бланкерц (H. Blankerz) в «Історії педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») стверджував, що «завдяки імітаторам шкільна практика утвердилася ще більше для того, щоб відповідати політично-суспільним інтересам імперії» [319, с. 150].

Не надто вагомою вважав А. Ребле (A. Reble) діяльність «гербартіанців як рушійну силу у сфері шкільної педагогіки» і пояснював, що вони «власними зусиллями досягли успіху, починаючи з 60-х років XIX ст.» [724, с. 263]. Учений наголосив, що завдяки всебічному аналізу педагогічної системи Й.-Ф. Гербарта щодо підготовки вчителя та у шкільництві гербартіанство отримало загальне визнання та виробило свою шкільну методику. Відтак історик педагогіки зазначив, що гербартіанці, насамперед були методистами, адже їм вдалося на багато десятиліть визначити дух і форму школи, особливо народної.

М. Вінклєр (M. Winkler) та Р. Коріанд (R. Coriand), опрацьовуючи праці гербартіанців та аналізуючи діяльність школи Й.-Ф. Гербарта, зазначають, що гербартіанство донедавна сприймалося негативно без належних для цього

аргументів з боку представників реформаторської педагогіки, вони якнайбільше спричинилися до критики гербартіанських ідей, оскільки «чистили дорогу для своєї теорії і не могли ні надолужити, ні перевершити за змістом вчення гербартіанців» [375, с. 155]. Відповідні педагогічні ідеї та практичний підхід отримали нову назву – «реформаторсько-педагогічні». До прикладу, практична школа В. Райна здобула ім'я в межах гербартіанської педагогіки. Значну кількість її ідей віднесли до реформаторсько-педагогічного руху, серед них: акцент на житті школи, шкільні поїздки, канікули тощо. Приписані реформаторській педагогіці ці ідеї були докладно викладені гербартіанцем К.-Ф. Стоєм у його рукописі (Stoy K.V. Altes und Neues der pädagogischen Bekentnisse) ще 1847 р. [832].

Гербартіанська педагогіка була для реформаторської течії не лише теоретичною й шкільно-практичною контрапозицією, але й зв'язком для нового вчення. Погляди Т. Ціллера, В. Райна та інших учених, наприклад, в аспекті навчання за допомогою запитань, могли бути без особливих труднощів запозичені в арсенал реформаторської дидактики [571, с. 829]. Подібною постановкою питань щодо низки наявних фактів спільних чи подібних ідей у гербартіанській та реформаторській педагогіці ми не прагнемо дати повної та якісної характеристики, а лише порушили питання про взаємозв'язок обох педагогічних парадигм.

Водночас можна спростувати закиди в догматизмі, що, власне, і зробили Е. Адам (E. Adam), Е. Ангальт (E. Anhalt), П. Зедлєр (P. Zedler), Р. Коріанд (R. Coriand), Р. Кьорренц (Körrenz), К. Мартенс (C. Martens), Б. Швенк (B. Schwenk) стосовно гербартіанства. Якщо не брати до уваги реформаторсько-педагогічний підхід, то з'ясується, що праці гербартіанців можна розцінити як диференційовані й оригінальні спроби обґрунтування педагогіки, які ставлять перед собою два завдання: 1) вимогу науковості та 2) професійну підготовку вчителя із урахуванням теоретичних і практичних передумов. Що стосується догматизму, то слід спочатку звернутися до історії

успіху наукової програми, якість якої гербартіанці намагалися визначити.

Поза сумнівом, гербартіанці прагнули допомогти своїми інтерпретаціями педагогіки Й.-Ф. Гербарта як науки про виховання в універсальному статусі та забезпечити основу розуміння навчального процесу, особливо для школи. З посиланням на Й.-Ф. Гербарта вони таким чином дистанціювалися від навчання, яке лише або виховує, або дає знання, й розширили ідею свого вчителя про «виховуючого навчання». Уже йшлося не про передачу знань за керівництва вчителя (легке засвоєння підготовленого матеріалу), а про те, що процес навчання прирівнювався до мистецтва викладання [405, с. 25].

Гербартіанці, як і Й.-Ф. Гербарт, пропонували послідовне навчання в поєднанні із вихованням. Вони переконували, що комплексне поєднання виховання, навчання та викладання забезпечить педагогіці наукову основу, і, відповідно, фахово підготовленого вчителя. Виходячи із вищезазначеного, на основі «Загальної педагогіки…» Й.-Ф. Гербарта гербартіанці розвинули та подали власну модель педагогічної системи й намагалися вдосконалити її за допомогою професійності педагогічної практики таким чином, щоб вона стала підґрунтям і для викладача вищого навчального закладу в поєднанні з його фахово-науковими знаннями, і для вчителя, який практикує у звичайній школі (Додаток Ж 2).

Університети Єни, Галлє та Ляйпціга були цитаделлю гербартіанства, однак найбільш вагому роль відіграла кафедра педагогіки Єнського університету, оскільки саме тут гербартіанські ідеї якнайширше впроваджувалися в навчальну практику багатьма поколіннями студентів, інколи навіть усупереч загальному несприйняттю. Особливо послідовним у цій діяльності був учень Й.-Ф. Гербарта та співробітник педагогічної семінарії при університеті Кьонінгсберга Г. Брзошка (G. Brzoska), який став духовним провідником педагогічної семінарії для вчителів при Єнському університеті [777, с. 512].

К.-Ф. Стой, який слухав лекції Й.-Ф. Гербарта з педагогіки та філософії в Ґьотінгені, підтримав прагнення Г. Брзошки та заснував при Єнському університеті педагогічну семінарію, а при ній – народну школу як «школу практики» [346, с. 46]. Понад 30 років (1844-1866, 1874-1885) студенти отримували тут кваліфіковану педагогічно-теоретичну та педагогічно-практичну підготовку на засадах гербартіанського вчення (Додаток П 1).

1886 р. В. Райн став професором кафедри педагогіки у Єні. Отримавши добру підготовку у своїх учителів К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера, він почав активно займатися пропагуванням гербартіанської концепції. В. Райн відповідав за визначений напрям – більший вплив наукової педагогіки на шкільну практику та університетську педагогіку. Не було жодної країни в Європі, звідки хоча б один представник не відвідав у педагогічній семінарії при університеті Єни лекції, семінарські заняття чи літні курси В. Райна. Значна кількість зацікавлених прибула з Північної та Південної Америки, Японії, Єгипту, Південної Африки, Австралії, не кажучи вже про Європу; винятком не були й українські вчені. О.Ф. Музиченко (Ніжинський історико-філологічний інститут О. Безбородька) перебував на стажуванні в Німеччині протягом 1906-1908 рр. і вивчав праці Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, аналізував результати роботи науково-педагогічної школи В. Райна. Особливо поцінованими були досягнення останнього в американських педагогічних колах: «своєю школою практики та літніми курсами Єна стала другою Меккою для педагогів усього світу» [655, с. 37]. Зусилля єнських гербартіанців, які забезпечили педагогіці визнане місце серед інших дисциплін, увінчалися успіхом на початку XX ст. заснуванням в університеті Єни ординатури з педагогіки, що функціонувала до 1923 р., її очолював В. Райн.

Наукова привабливість гербартіанської педагогіки полягає в тому, що гербартіанство у подвійному сенсі є класичним прикладом в історії педагогіки: як модель наукової школи в широкому розумінні, по-перше, і, по-друге, як шкільна модель.

У навчально-теоретичному розумінні потрібно вирізняти три площини педагогічних знань: знання про педагогічні процеси в навчанні й вихованні (ідеться про процес навчання на науковому рівні); знання про педагогічні процеси в теорії, включно з методологічною рефлексією; знання про подальший розвиток дисципліни, про навчальну спроможність, можливості, межі знань та їх дієздатність, сферу застосування на теоретично-практичному рівні). Саме в гербартіанській педагогіці уможливлюється експлікація педагогічного пізнання.

Е. Ангальт (E. Anhalt), М. Вінклер (M. Winkler), Р. Коріанд (R. Coriand), Ф.-М. Кюлеманн (F.M. Kuhlemann), К. Пранге (K. Prange), Й. Шльмеркемпер (J. Schlömerkemper) відзначають у гербартіанському вченні ознаки науковості, педагогічної системи, логіки, характерні визначенню «парадигма». Діяльність «Спілки наукової педагогіки» як соціального об’єднання та її внутрішні ознаки підтверджують імовірну наявність наукової парадигми гербартіанства [264, с. 119; 372, с. 10; 577, с. 363; 608, с. 49; 799, с. 24; 954, с. 176].

Т. Кун (T. Kuhn) у праці «Структура наукових революцій» виокремив два складники, характерні для поняття «парадигма»: 1) установче значення парадигми для наукової спільноти; 2) парадигма як зразок [610, с. 90]. У другій половині XIX ст. гербартіанці запропонували саме таку своєрідну парадигму, яка мала вагомий вплив на педагогічну теорію і практику. Визнаною науковою основою гербартіанства стала педагогіка Й.-Ф. Гербарта та власна науково обґрунтована теоретична концепція з глибоким практичним потенціалом. У гербартіанстві наявні ознаки потужної наукової школи з глибокими вимогами у всіх педагогічних напрямах: обґрунтована теоретична концепція, зростаюча кількість студентства, керування академічними кафедрами, організована спілка, широкі видавничі можливості, виразна наукова діяльність, боротьба за «чистоту» вчення, вимога вдосконалення «наукової педагогіки» та її широке впровадження у практику, особлива педагогічна підготовка вчителя-практика [591, с. 137].

Відтак Л. Клінгберг акцентував увагу на тому, що, за свідченням Д. Беннера, Р. Коріанд, Ф. Якобса, реформаторські наміри багатьох гербартіанців очевидні, позаяк саме вони втілили в шкільну практику «прогресивну» педагогічну позицію [306, с. 298; 592, с. 121]. Так, 1905 р. В. Райном опублікована праця «Мистецтво навчання і школа» («Bildende Kunst und Schule»), де аналізується «відлуння мистецтва виховання на семінарі у Дрездені» («Nachklang vom Dresdner Kunsterziehungstag»). Тогочасний читач у розділі під назвою «Аналіз зсередини шкільної реформи» («Eine Studie zur Innenseite der Schulreform») міг зрозуміти, що ознайомлюється з поглядами початківців реформаторської педагогіки. Л. Клінгберг та Г.-Е. Тенорт дійшли висновку, що реформаторська педагогіка частково привласнила такі імпульси гербартіанства, як ідея принципу самостійної роботи, методика мовної практики [592, с. 123; 870, с. 194].

Щорічники «Спілки наукової педагогіки», у яких публікували свої наукові праці гербартіанці, відображали науковий дискурс і внутрішню боротьбу щодо розуміння тих чи інших освітніх питань (Додаток Ж 1). Так, Л. фон Штрюмпель (L. von Strümpell), один із небагатьох безпосередніх учнів Й.-Ф. Гербарта, не визнавав, до прикладу, Т. Ціллера гербартіанцем [860, с. 93]. К.-Ф. Стой залишив спілку і пояснив, заперечуючи Т. Вайтцу (T. Waitz), спільність поглядів Т. Ціллера та інших гербартіанців. Відтак Е. Зальвюрк (E. Sallwürk) активно критикував і коментував життя спілки у своїй праці «Діяльність та зміни педагогічної школи Й.-Ф. Гербарта – Й.-Ф. Гербарт і його молодше покоління» («Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts – Herbart und seine Jünger») (1880) [786]. Такі еволюційні зміни сприяли тому, що гербартіанці відійшли від Гербарта або модифікували його ідеї чи навіть розвинули свої власні (Додаток Ж 4).

Як стверджує бельгійський учений К. Мартенс (C. Martens), гербартіанство було «експонованим прикладом» розв’язання проблеми зв’язку теорії і практики й досягло не знаного досі розмаху практичної діяльності.

Дотримуючись вимог наукової педагогіки, вони тим самим забезпечили нестримну «зростаючу потребу теорії у практиці», а особливо у прагненні вчительства до професійності [657, с. 535]. Гербартіанці водночас були викладачами-практиками і «пропагандистами» педагогіки, тобто безпосередню причетними до підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Таким чином, університети Ляйпціга (за посередництвом Т. Ціллера) та Єни (за сприянням К.-Ф. Стоя та В. Райна) стали центрами цих прагнень і поширювачами педагогічного гербартіанства як в Європі, так і за її межами.

1865 р. було надруковано статтю Т. Ціллера та професора Л. Баллауфа «Щоденник наукової педагогіки», під заголовком якої був девіз: «Геть від чистого емпіризму! Вперед до наукової педагогіки» [282, с. 317]. Автори статті вимагали більше науковості, кращого планування навчального процесу та реформ школи. Цей заклик підтримали однодумці, здебільшого педагоги-практики, які наполягали на належному ставленні до вчителя, піднятті його авторитету, відкритому обговоренню проблем педагогіки. Так із стихійних угруповань поступово виокремлювалася наукова спілка вчителів, об’єднана не лише за поглядами, але й готовністю піднятися на вищий науковий рівень, коли вже дискутувалися педагогічні питання.

1867 р., за рік до створення «Спілки наукової педагогіки», Зенфф опублікував статтю «Завдання спілки вчителів у сучасних умовах», де подав план створення такої організації. Головні завдання сформульовані таким чином: «підтримка інтересів і обов’язки членів спілки зі всіх навчальних предметів народної школи»; заохочення до успіхів та досягнень з певних предметів; підтримка вчителів для набуття педагогічного досвіду й навчання за допомогою фахової літератури; сприяння й подальше вдосконалення педагогіки як науки; акцент на психологічних знаннях (Додаток Ж 5). Для реалізації цих завдань Зенфф пропонував низку вимог: організація секцій за навчальними предметами; обраний керівник секції подає для дискусії певні проблемні питання й керує обговоренням (Додаток Ж 6). Особливу увагу

Зенфф звернув на вивчення психології Й.-Ф. Гербарта і «Основ виховуючого навчання» Т. Ціллера [469, с.60].

16 липня 1868 року засновано «Спілку наукової педагогіки», президентом якої до 1882 р. був Т. Ціллер. Після нього до 1906 р. очільником спілки став віденський професор Т. Фогт, а потім – до 1922 р. – В. Райн. Спілка публікувала щорічний збірник праць, що сприяв: 1) заохоченню вступу в об'єднання інших членів; 2) підготовці тем для дослідження; 3) оприлюдненню наукових здобутків; 4) пробудженню зовнішнього інтересу до наукової педагогіки. Так, на 350-400 сторінках щорічника друкувалися тільки оригінальні статті науковців спілки.

Т. Ціллер віддавав перевагу оприлюдненню навчальних матеріалів для народних шкіл, пізніше його наступник Т. Фогт сприяв першочерговому аналізу методичних проблем вищої школи, особливо університетських семінарій, з метою наукового обґрунтування педагогічної теорії.

В. Райн долучився до випуску щорічника спілки за кордоном. Таким чином, дослідження обговорювалися і за межами країни. 1917 р. 49-ий випуск збірника мав назву «Щорічник спілки наукової педагогіки», а вже пізніше видавався як «Щоквартальник філософської педагогіки». Протягом 1921-1922 рр. збірник друкувався двічі на рік за редакції Т. Вайтца, професора з Ваймера [600, с. 173]. Останнє видання було опубліковано 1927 р. Засідання спілки проводилися зазвичай улітку і тривали впродовж трьох днів почергово в Ляйпцізі, Єні, Нюренберзі, Штуттгарті, Берліні, Страсбурзі, аж до 1922 р. (м. Єна).

На засідання виносили теми, які згодом обговорювали та дискутували у вужчому колі, у так званих *місцевих фахових спілках,* та знову подавалися як продовження на центральне засідання. Кількість *місцевих фахових спілок,* які об'єдналися в *крайові спілки,* постійно зростала (Додаток А). 1878 року було створено одну з найактивніших східних груп – «Спілка Й.-Ф. Гербарта в Айзенасі». 1892 р. у Ваймері та Ерфурті засновано «Тюрінгську спілку

прихильників педагогіки Й.-Ф. Гербарта» на чолі з В. Райном), «Спілку педагогіки Й.-Ф. Гербарта в землях Райнланд та Вестфалія». Найбільш лояльними до центральної «Спілки наукової педагогіки» були ті об’єднання, що підтримували Т. Ціллера та К. Стоя [665, с. 21].

Таблиця 2.1

Перелік журналів, де переважали публікації гербартіанців

Назва журналу	Головний редактор (видавець)	Роки
Загальна шкільна газета «Allgemeine Schulzeitung»	К.-Ф. Стой	1870-1881
З педагогічного університетського семінару «Aus dem pädagogischen Universitätsseminar»	В. Райн	1888-1918
Статистика та історія педагогіки в країні та за кордоном «Statistik und Geschichte der Pädagogik im In-undAusland»	Г.-Г. Брзошка	1838-1839
Друг школи «Schulfreund»	Й. –Ф. Єттер	1894-1920
Німецька газета виховуючого навчання «Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht»	Ф. Манн	1874-1933
Школа виховання «Erziehungsschule»	П. Барт	1880-1887
Євангельська шкільна газета «Evangelisches Schulblatt»	Ф.-В. Дьорпфельд	1861-1936
Щорічник Спілки наукової педагогіки «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik»	Т. Ціллер, Т. Фогт, В. Райн	1869-1917
Щомісячна газета наукової педагогіки	Т. Ціллер, Л.-Ф. Баллауф	1865-1901

«Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik»	Г. Керн	1853-1856
Педагогічна газета «Pädagogische Blätter»	К. Магер, В. Лангбайн	1840-1858
Педагогічний огляд «Pädagogische Revue»	В. Лангбайн	1859-1914
Педагогічний архів «Pädagogisches Archiv»	В. Райн, Т. Клеер	1875-1926
Педагогічні студії «Pädagogische Studien»	М. Бергнер, С. Гофманн	1881-1882
Педагогічна кореспонденція «Pädagogische Korrespondenz»	К. Юст	1887-1905
Практика школи виховання «Praxis der Erziehungsschule»	В. Райн, Г. Вайс	1917-1927
Щоквартальник філософської педагогіки «Vierteljaresschrift fü rphilosophische Pädagogik»	О. Флюгель, В. Райн	1894-1914
Журнал філософії та педагогіки «Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik»	О. Фрікк, Г. Ріхтер,	1884-1929
Демонстрація уроку та навчання «Lehrproben und Lehrgänge»	Т. Фллін, Т. Ціллер	1861-1896
Журнал точної філософії «Zeitschrift für exakte Philosophie»		

Примітка: укладено на основі джерела: [669, с. 287].

Гербартіанці, впливові науковці зі сфери філософії та педагогіки Й.-Ф. Гербарта боролися за керування спілкою в той час, коли її очолював Т. Ціллер. Зальвюрк залишив спілку як один із рішучих опонентів Т. Ціллера, а Дьорпфельд, хоча і був її офіційним членом, обмежився лише

співпрацею. О. Вільманн, переконаний гербартіанець, відомий своїми «Педагогічними доповідями» 1869 р., виступив з іншою позицією у першому виданні його «Дидактики». К.-Ф. Стой залишив спілку після того, як Т. Ціллер 1876 р. не дозволив йому оприлюднювати свої праці [329, с. 11].

Подальшим поштовхом до непорозумінь між К.-Ф. Стоєм та Т. Ціллером стало концептуальне поняття останнього «культ казки», негативно сприйняте не лише прихильниками К.-Ф. Стоя, але й іншими гербартіанцями як псевдонаукове поняття. Незважаючи на внутрішні суперечки, більшість авторів балансували між двома позиціями. Передусім, ідеться про професора Й. Трендорфа, який у понад 20-ти щорічних збірниках виступав за скасування догматичного (на противагу історичному) викладанню релігії в школах. Його підтримали інші дослідники: К. Уфер, Й. Трюпер, К. Кербах та О. Флюгель, математик В. Вільк та природознавець О.-В. Бейєр [329, с. 11]. Палким прихильником «Спілки наукової педагогіки» в Австрії був професор Віденського університету Т. Фогт. 1883 р. Т. Вігет опублікував у Швейцарії наукові трактати про теорію «формальних ступенів навчання» [329].

Так, станом на 1 липня 1896 р. спілка налічувала 664 осіб: 553 – з Німеччини, 61 – з тодішньої Австро-Угорщини, 37 – зі Швейцарії, 3 – з Нідерландів, 2 – із Сербії, були ще 2 – з Італії, 4 – з Росії та 2 американці. Поряд з викладачами, учителями до спілки належали директори, професори, інспектори і т.д.

Таблиця 2.2

Співвідношення кількості членів «Спілки наукової педагогіки» по країнах

Країни	К-ть статей у «Щорічнику»	%
Усього	20`759	100,00

Німецькі землі	17`352	83,58
Австро-Угорщина	1`706	8,22
Швейцарія	1`237	5,96
Інші країни	464	2, 24

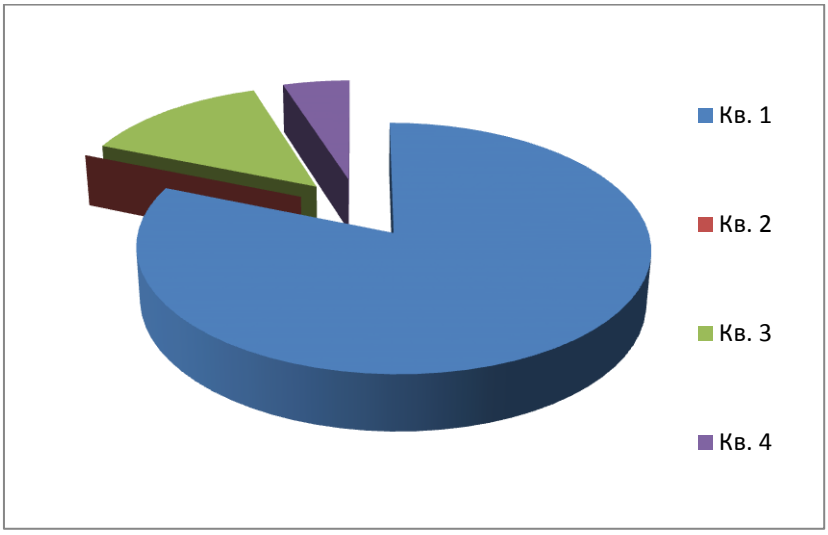


Рис. 2.1. Співвідношення членів «Спілки наукової педагогіки» по країнах

Кв.1 – німецькі землі

Кв.2. – інші країни

Кв.3. – Австро-Угорщина

Кв.4. – Швейцарія

Примітка: укладено на основі джерела: [669, с. 126].

Отже, своїх послідовників мав Й.-Ф. Гербарт і у Франції (Мауксіон, М. Дюркгейм із Сорбони, М. Хабот з університету Ліона), які своїми працями *«Revue Internationale del`Enseignement», «Dictionai rede Pédagogie», «La Revue Philosophique»* сприяли поширенню його вчення у своїй країні. 1894 р. Пінлох оприлюднив під заголовком *«Herbart principales o euvres de pédagogiques»* найважливіші праці гербартіанців. Наукова педагогіка проникла наприкінці XIX ст. в Голландію, де Й.-Ф. Гербарта читали в оригіналі та заснували журнал «Спілка педагогіки», який виходив двічі на

рік. З великим зацікавленням гербартіанство сприйняли в Англії. В. Райна вважали тут новатором науки про виховання та присвоїли йому 1904 р. у Манчестері звання *«Doctor of letters»*. В Італію вчення Й.-Ф. Гербарта прийшло зі Швейцарії й поширилося на Балкани, німецькомовні землі Болгарії, Хорватії, Сербію та Румунію.

Гербартіанство, як і інші потужні педагогічні течії, виступило з великою кількістю реформаторських ініціатив, особливо тих, що стосуються постановки мети, обґрунтування навчання на науковій основі, виховної та навчальної практики на професійному рівні та ін. Нові наукові погляди, зокрема психологічні знання, повинні були стати вагомими для такої орієнтації, як і педагогічні семінарії при університетах Ляйпціга і Єни – центрами підготовки вчителів на цих засадах. Свідченням таких намірів стали праці молодшого покоління гербартіанців, певною мірою наближених до ідей реформаторської педагогіки.

2.2. Шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки в освітній простір Австро-Угорщини і Швейцарії

Історія успіху педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта та його послідовників може слугувати прикладом для багатьох країн як необхідний для пояснення феномен. Поштовхом для системного дослідження гербартіанської педагогіки й виокремлення серед інших концепцій стала освітня практика в навчальних закладах для вчителів, школах Австро-Угорщини. Сьогодні цікавою є транснаціональна спільність минулого у сфері культури та освіти. Й.-Ф. Гербарт та його вчення про виховання і навчання, незважаючи на різні прояви й навіть суперечності гербартіанської концепції, стали певним орієнтиром для багатьох країн. Позаяк сьогодні піддається перегляду протиставлення гербартіанської педагогіки реформаторській, велике значення може мати неупереджений розгляд актуальних питань

педагогічної науки.

До цього питання зверталися відомі зарубіжні вчені Е. Адам (E. Adam), Е. Баллєр (E. Baller), В. Брецінка (W. Brezinka), Й. Гопфнер (J. Hopfner), Р. Гофштеттер (R. Hofstetter), Г. Грімм (G. Grimm), А. Любріх (A. Lubrich), Ю. Олькерс (J. Oelkers), К. Пранге (K. Prange), П. Штахель (P. Stachel), та ін. Праці «Історія виховання та навчання» «Geschichte der Erziehung und des Unterrichts» (1967) Ф. Гьорбургера та «Історія культури та інтелекту Австрії. Суспільство та ідеї на території Дунаю від 1848 до 1938 рр.» («Österreichische Kultur – und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848 bis 1938») (1974, 1980) В.-М. Джонстона слугували поштовхом для ґрунтовного дослідження гербартіанства і гербартіанської педагогіки в Австро-Угорській монархії [564, с. 164; 573, с. 36].

У розділі «Йоганн Фрідріх Гербарт: австрійський тріумф німецького мислителя» («Johann Friedrich Herbart: Österreichische Triumphe eines deutschen Denkers») В.-М. Джонстон закцентував увагу на тому, що відомі прихильники Й.-Ф. Гербарта в Австрії були реформаторами університетської освіти. Реформування гімназій та університетів відбулося на початку 50-х рр. XIX ст. з ініціативи Л. Туна (L. Thun), Ф. Екснера (F. Exner) та Г. Бонітца (H. Bonitz), які були прихильниками філософії та педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта. Оплотом гербартіанства в Австро-Угорщині стали кафедри педагогіки та психології (завідувачі: Ф. Купр (F. Cupr) (1821-1882), В.-Ф. Фолькманн (W.F. Volkmann) (1822-1877), Г.-А. Лінднер (G.A. Lindner) (1828-1887) – учень Ф. Екснера) Празького університету. Саме тут були напрацьовані підручники з педагогіки, емпіричної психології, якими послуговувалися у всій Австрії [572, с. 15].

Значення гербартіанства для підготовки вчителів та університетської педагогіки представлено у працях Р. Ґьоннера (1967, 1969) та В. Брецінки (2000, 2003). Водночас констатуємо значний внесок у дослідження цього питання Г. Енгельбрехта, котрий у праці «Історія освітньої системи Австрії»

«Geschichte des österreichischen Bildungswesens» (1986) подав вказівки для використання ідей гербартіанської педагогіки в Австрії. За останніх років відзначаємо зростаючий інтерес до австрійського «тріумфу» гербартіанської педагогіки [442, с. 564; 447, с. 78]. Своєрідним імпульсом стало дослідження різностороннього, часто суперечливого чи применшеного сприйняття першої науково обґрунтованої педагогічної системи Й.-Ф. Гербарта та його акцент на шкільній педагогіці через посередництво гербартіанців на теренах Австро-Угорської імперії: у Німеччині (в університеті Єни (Jena) – (Р. Коріанд) (R. Coriand)), у Словенії (університет Марібор (Maribor) (Е. Протнер) – (E. Protner)), в Угорщині (університет Будапешта (Budapest) – (А. Немет) (A. Nemeth)) та в Австрії (університети Альпен-Адріа Клагенфурт (Alpen-AdriaKlagenfurt) – (Е. Адам (E. Adam) й Г. Грімм (G. Grimm)), університет Ґраца (Graz) – Й. Гопфнер (J. Hopfner)).

Певне зацікавлення викликає запитання: чому в Австро-Угорській монархії домінувало гербартіанство не лише в педагогіці, але й у філософії. Стосовно тлумачення особливого шляху розвитку філософії в Австрії Б. Швенк зазначив: «різницю між німецькою та австрійською філософією XIX ст. можна пояснити тим, що філософія Австрії розвивалася в країні, де мешкає багато національностей, у той час, коли в Німеччині – одна й котра ширилася на багато держав» [815, с. 56].

Специфічні умови суспільного устрою Австрії стали основою сприйняття для філософії, в центрі якої «єдність у різносторонності», що пов’язана «з теологією, яка існує у формі філософії Г.-В. Ляйбніца та К. Вольффа й готує підґрунтя для гербартіанського розуміння Б. Больцано і Ф. Екснера в рамках реформування католицизму» [250, с. 232]. Причиною успіху гербартіанської філософії, психології та педагогіки в Австрії другої половини XIX – початку XX ст. був транснаціональний характер гербартіанства. Він уможливив сприйняття цієї філософсько-педагогічної парадигми, незважаючи на ненімецькі народності Габсбурзької монархії.

Потрібно також зазначити, що гербартіанство поширилося в Чехію («Плеяда чеських гербартіанців») [245, с. 17], Словенію, Хорватію, Угорщину, Болгарію, про що свідчать дослідження вчених цих країн (Е. Протнер, І. Радека, А. Немет, А. Чавдарова).

Трансконфесійний напрям гербартіанства був основою для сприйняття, визнання та застосування в Австрії. Оскільки протестант Й.-Ф. Гербарт «нейтрально представив теологію, її філософію легко можна було адаптувати й до католиків» [572, с. 189]. Реалістично закцентована Й.-Ф. Гербартом система філософії, психології та педагогіки була своєрідною «золотою серединою між ідеалізмом та емпіризмом» [там само] й користувалася великою популярністю з-поміж австрійських католиків-реформаторів. Про це свідчить той факт, що ще на початку XIX ст. В.-Е. Мільде (1806-1810), професор педагогіки Віденського університету, пізніше єпископ Відня, у двотомній праці «Підручник загальної науки про виховання для використання на лекціях» («Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen») (1811, 1813) рекомендував вивчати «Загальну педагогіку, виведену з мети виховання» Й.-Ф. Гербарта (1806) [677, с. 52]. Зрештою, цей двотомник В.-Е. Мільде аж до початку XX ст. був єдиним апробованим підручником з педагогіки в університетах Австро-Угорщини [337].

Вплив гербартіанства в країнах Габсбурзької монархії поширився з 1848 р. у зв’язку з австрійською модернізацією системи народної освіти. Улітку 1849 р., після провалу угорської війни за незалежність, було опубліковано адміністративне розпорядження «Проект організації гімназій та реальних училищ», яке не лише стало основою для сучасної угорської загальноосвітньої середньої школи, а й заклало початок угорської народної освіти.

Під час розробки проекту реформування освіти професор Празького університету Ф. Екснер та професор класичної філології Віденського

університету Г.Боніц висловили схвальні відгуки щодо позитивного впливу філософії та педагогіки гербартіанства, а також освітньої та шкільної концепції німецького неогуманізму [453, с. 32]. Ф. Екснер відіграв значну роль як авторитетний австрійський послідовник Й.-Ф. Гербарта, щоби вплив гербартіанської педагогіки відчувався не лише у принципах складання навчального плану, а й щоб її філософія була домінантною в австрійській філософії другої половини XIX ст. [643, с. 261].

Критика педагогіки Й.-Ф. Гербарта і педагогіки Г. Боніца в Угорщині базувалася на католицькій основі, переважно з боку консервативних кіл через реструктуризацію середньої шкільної освіти. У Віденському університеті Г. Боніц організував філологічну семінарію, яку згодом було реформовано в історико-філологічну. Після заснування семінарій з математики та природничих наук було створено організаційну структуру для самостійної професійної підготовки вчителів середніх шкіл. Ці модернізаційні зусилля в університеті Пешти значною мірою знизили шанси молодих австро-угорських учителів. Майбутні кандидати на посаду викладача угорського походження мали заздалегідь скласти іспити перед комісіями з інших університетів (Відня, Праги, Інсбрука, Львова) або їм було рекомендовано відвідувати практичні заняття в педагогічних семінаріях Віденського університету.

З 1867 р. у Габсбурзькій монархії відзначаємо значний поштовх для розвитку національної правової держави, а відтак і шкільної освіти. Особливу увагу було звернено щодо впливу церкви на діяльність шкільних інституцій. З релігійної точки зору, країна була гетерогенна. 1910 р. православній церкві було підпорядковано 41% народних шкіл, католицькій – 50% середніх шкіл, відтак пріоритетним стало реформування народної шкільної освіти в усій імперії. 1868 р. угорський уряд ухвалює новий закон про школу (GA 38 / 1868), який уперше передбачав загальне обов'язкове навчання для дітей віком від 6 до 12 років. Конфесійні школи були поставлені під державний нагляд, і

право на викладання мали лише дипломовані вчителі. Навчальні програми, підручники, оплата викладачам, а також фінансування здійснювалися за рахунок держави [562, с. 73].

Варто відзначити той факт, що реформування загальної системи освіти Австрії у 1848/1849 рр. було проведено з позиції організації, змісту та методів навчання відповідно до гербартіанської педагогіки. Буржуазно-ліберальна революція 1848 року обумовила реформування шкільної та університетської освіти, ініціатором якої був Ф. Екснер (F. Exner), професор філософії Празького університету, багаторічний радник тогочасного Міністерства віросповідань та освіти. Ф. Екснер, будучи ознайомлений з філософією та педагогікою гербартіанства, став піонером та попередником гербартіанства в Австрії [455, с. 414]. З-поміж його численних учнів у Празькому університеті були Г.-А. Лінднер (G.A. Lindner) (1828-1887), О. Вільманн (O. Willmann), Т. Фогт (Th. Vogt) – найвідоміші представники гербартіанської філософії, психології та педагогіки на теренах Габсбурзької монархії.

Отже, розроблений 1848 року Ф. Екснером (Franz Exner) та Г. Бонітцом (Hermann Bonitz) на філософії та педагогіці Й.-Ф. Гербарта «Ескіз організації гімназій та реальних шкіл в Австрії» («Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich») став на ціле століття ідеальною основою для розбудови та реформування шкільної освіти [342, с. 272]. Ф. Екснер з 1848 р. отримав посаду в Міністерстві віросповідань і навчання й відповідав як референт не лише за шкільництво, але й за реорганізацію університетів загалом, зокрема філософських факультетів. Як результат, на посади професорів цих підрозділів вишів призначалися першочергово зорієнтовані на філософію Й.-Ф. Гербарта доктори. Подібно до того, як у першій половині XIX ст. авторитетом на рівні філософської освіти держави був Г. Гегель, так Й.-Ф. Гербарт у другій половині цього сторіччя став компетентно-впливовою особистістю з-поміж

філософів Австро-Угорщини. Жодне інше вчення не мало за цього часу такого визнання і впливу, хоча, як зазначали самі гербартіанці (Л. фон Штрюмпель, О. Вільманн), окрім переваг, були і недоліки. О. Вільманн у праці «Про темну сторону «Загальної педагогіки» Й.-Ф. Гербарта» заявляє, що педагогічна система останнього ґрунтувалася на психології, яка базувалася не стільки на досвіді, скільки на метафізиці та математиці, й була формальною та зорієнтованою більш на сімейне і домашнє виховання, аніж на шкільне [925, с. 369]. Окремі учні й близькі прихильники (Л. фон Штрюмпель, К.-Ф. Стой, Т. Вайц, О. Вільманн) частково критикували таку позицію, частково відмовилися чи просто не помічали. Серед гербартіанців виокремилася група на чолі з Т. Ціллером, а згодом – очолюване Т. Фогтом так зване православне гербартіанство.

Усі важливі позиції в системі освіти Австро-Угорщини другої половини XIX ст. були розподілені між прихильниками педагогіки гербартіанства [316, с. 190; 886, с. 35].

Протилежну позицію посідав на той час директор педагогічної семінарії підвищення кваліфікації вчителів у Відні Фрідріх Діттес (Friedrich Dittes) (1829-1896) – критик педагогіки гербартіанства, особливо окремих рис варіанту Т. Ціллера. Директори навчальних закладів для вчителів виступали як впливові мультиплікатори гербартіанської педагогіки та психології й істотно сприяли поширенню ідей та концепції гербартіанства в австрійських навчальних закладах. Ф. Діттес у статті «Огляд педагогіки Гербарта» («Übersicht der Pädagogik Herbarts») (1885) зазначив, що «життя, в тому числі наукове, є боротьбою, а життя в галузі педагогіки вимагає чіткого погляду на спірні питання та позиції. Педагогіка є не лише думкою, але й діяльністю» [397, с. 672].

У статтях з педагогіки Ф. Діттес інтенсивно й професійно полемізував з філософією та педагогікою Й.-Ф. Гербарта і гербартіанців для того, щоб наголосити на вагомих недоліках у всіх площинах (від метафізики стосовно

етики і психології, на яких ґрунтується педагогіка, і до проектів навчальних планів, змісту навчальних предметів, наукової єдності й методик), закцентувати увагу «на претензіях до науковості» й «закликати до порядку» [398, с. 298; 744, с. 56].

Водночас знаючи, що «Ціллеріанець» і католик Т. Фогт був з 1871 р. екстраординарним професором педагогіки Віденського університету, протягом 1898 – 1906 рр. очолював кафедру педагогіки, а антигербартіанець Ф. Діттес з 1868 до 1881 рр. керував навчальним закладом з підвищення кваліфікації вчителів, підпорядковуючись ліберально домінуючій місцевій Раді Відня і разом з тим будучи позбавлений подальшого впливу, можна собі уявити масштаб конфлікту [396, с. 38].

Оскільки Ф. Діттес був антиклерикальним лібералом, протестантом та антигербартіанцем, його посаду директора практичної школи посів гербартіанець-католик О. Вільманн, допоки його не запросили до Празького університету [488, с. 151].

У статті з педагогіки О. Вільманн передбачив такий хід і пояснив, що є «суттєві труднощі у підготовці вчителя, коли він повинен бути відповідно до посади і тямущим практиком, і гарним науковцем», та з метою уникнення розбіжностей між керівником і вчителем (австрійські школи мали конфесійний характер) в «обох випадках і управляти, і вчити повинен католик» [923, с. 616]. Лише у Б. Швенка знаходимо чіткі пояснення «невтішної співпраці» двох, різних за педагогічними поглядами, науковців. Основні причини були в інтерконфесійності школи при конфесійному викладанні релігії й незалежність вивчення будь-якої теми від віросповідного впливу та державного контролю за школою. Із прийнятим рішенням О. Вільманн виступив проти дещо радикального проекту, схваленого Ф. Діттесом [816, с. 11].

Р. Ціммерманн – відомий представник філософії Й.-Ф. Гербарта у Віденському університеті. З 1869 р. – член Академії наук, з 1879 р. – голова

наукової екзаменаційної комісії для кандидатів на посади вчителів середніх шкіл. Його інтереси були спрямовані на історію філософії, естетики та філософію моралі. Т. Фогт своїми працями в дусі гербартіанства спонукав Р. Ціммерманна долучитися до «розбудови» педагогіки як науки [345, с. 271]. За підтримки Міністерства віросповідань і навчання 1877 р. він опублікував зібрання «Листів Й.-Ф. Гербарта». Оскільки на філософських факультетах впродовж тривалого часу педагогіку «зневажали», Міністерство віросповідань і навчання визначилося з необхідністю реформувати такий стан речей, проте цей процес став затяжним.

Е. Адам у своєму дослідженні «Філософія виховання В.-Е. Мільде в контексті сучасних течій» («Die Erziehungsphilosophie Vincent Eduard Mildes im kontextzeitgenössischer Strömungen») указав на високу оцінку В.-Е. Мільде (перший завідувач кафедри педагогіки (1806-1810) Віденського університету) педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта [249, с. 235].

Перші кроки сприйняття гербартіанства в Австрії можна віднайти ще на початку XIX ст. Важко сказати, чи пішов В.-Е. Мільде у своєму вченні про виховання шляхом негербартіанським чи антигербартіанським, у другій половині XIX ст. про нього зовсім не згадували дослідники історії німецької педагогіки, орієнтуючись на праці Й.-Ф. Гербарта, А.-Г. Німейєра («Основи виховання та навчання» («Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts») (1776)) та гербартіанця Г.-А. Лінднера. Як Й.-Ф. Гербарт, А.-Г. Німейєр, В.-Е. Мільде обґрунтував свою педагогічну систему, спираючись на психологію (відповідно – антропологію) та етику, хоча ще тоді необхідно було офіційно засвідчити в наукових колах велике значення психології. Водночас саме В.-Е. Мільде у своїх рекомендаціях студентам щодо використання фахової літератури з педагогіки вказав на необхідність вивчення праць Й.-Ф. Гербарта [677, с. 134]. Проте істотний вплив на шкільну організацію, на систему вищої школи, на підготовку вчителів гербартіанство, як домінуюча філософія та педагогіка, мало в Австро-

Угорщині вже з другої половини XIX ст.

Стосовно педагогічної теорії гербартіанців та втілення її ідей у практику, слід з’ясувати, у яких освітніх інституціях: від університету разом із закладами підвищення кваліфікації учителів і до інших шкільних організацій, гербартіанська педагогіка знайшла найбільше визнання: форми організації, навчальні плани з предметів, підручники, навчальні матеріали, методики [291, с. 21].

По-перше, варто встановити, якою мірою зміст гербартіанської педагогіки було впроваджено у практику та, по-друге, можна допустити, що вона зазнала певних трансформацій. Окрім того, своєчасним є запитання: чи не була витіснена гербартіанська педагогіка з початку XX ст. «вторгненням» реформаторсько-педагогічної концепції і чи не зникла взагалі після 1918 р. унаслідок запровадженої О. Ґлокелем реформи австрійської системи освіти.

Той факт, що гербартіанська педагогіка до певної міри могла стати «державною педагогікою», був пов'язаний з централізованою освітньою політикою. Чому саме гербартіанство та його педагогіка змогли отримати взірцевий, домінуючий статус? Відповідь вбачаємо у тому, що саме гербартіанство було спроможне якнайкраще пристосуватися до політичних, соціокультурних та економічних умов. З одного боку, гербартіанська педагогіка була консервативною (відповідно до гербартіанської метафізики з акцентом на самозбереженні стану рівноваги відносно невпорядкованості) та, з іншого боку, «мотором інновацій».

Й. Гопфнер (J. Hopfner), Ф. Гьорбургер (F. Hoerburger), К. Герденіч (C. Gerdenitsch), З.-А. Біксак (Z.Á. Bicsák), Б. Вінче (B. Vincze) зазначають, що історію австро-угорської наукової педагогіки можна інтерпретувати як історію сприйняття. Відтак найбільш важливою особливістю розвитку угорської національної науки є ступінь творчої адаптації. Суттєво, що на той час було запропоновано рішення і моделі для реалізації світового розвитку науки. Еволюцію угорської національної науки слід розглядати на тлі різних

потреб у модернізації, у вимозі реформ ідей трьох послідовних періодів становлення угорської національної держави. Перший період позначений національним лібералізмом і саме тоді під впливом реформ у дусі гербартіанської педагогіки зазнала розвитку система освіти загалом і, відповідно, система вищої освіти та науки [316, с. 183; 488, с. 152; 563, с. 28; 564, с. 71; 885, с. 124].

Дослідження раннього розвитку угорської академічної педагогіки свідчать, що науку про виховання, яку за того часу (перед появою гербартіанства) вивчали лише в угорському університеті в Пешті, не можна було вважати науковою дисципліною у зв'язку з критеріями тогочасної епохи. Янош Кробот був першим професором, який протягом 1814-1824 рр. в Пешті очолював кафедру педагогіки. Більшість викладачів до 1870 р. були католицькими священиками. Для цієї кафедри, як і для всього тогочасного університету в Пешті, характерним був зв’язок з католицизмом. Це ознаменувало в країнах Габсбурзької монархії пізній початок секуляризації, яка представляла один із основних елементів модернізаційних процесів у Європі [886, с. 39].

Тісний зв'язок між католицькою церквою та австрійським двором був істотним аж до 1855 р., коли Францом Йосифом був підписаний Конкордат, який відокремив діяльність церкви від державного нагляду і підпорядкував церкві виховання католицької молоді на всіх рівнях. У зв’язку з цією особливою ситуацією вплив католицької церкви на університет Пешти залишився і надалі.

Реформування освіти Австро-Угорщини значно вплинуло на діяльність кафедри педагогіки університетів Пешти, Відня. Важливим пунктом у розвитку педагогіки як науки став 1866 рік, коли Е. Переґріні, визнаний представник аристократичного лібералізму, другим (після Т. Фогта, 1865 р.) захистив дисертацію з педагогіки й отримав звання доцента. Завдяки його науковим розвідкам до змісту академічної педагогіки в Пештському

університеті впроваджувалися окремі елементи гербартіанства; з його діяльністю пов'язують також зміцнення філософської орієнтації педагогічної науки [316, с. 200].

У часи неоабсолютизму в Австро-Угорщині переважала середня шкільна освіта, яку проектом 1849 року було реформовано австрійським урядом. Фінансування народних шкіл здійснювалося за рахунок конфесійного спонсорства, і, за законом (стаття 30/1883), середні школи були конфесійно спрямованими. Автономія шкільних закладів обмежувалася, а навчальні програми, іспити на атестат зрілості та шкільний нагляд були уніфіковані й контролювалися державою [565, с. 369]. Єдиний угорський університет в Будапешті – католицький – був формально королівським і зорієнтованим на універсальну педагогіку, проте до 1870 р. як наукова дисципліна вона не вивчалася, лише з 1814 р. – цей предмет увели на філософському факультеті університету Пешти [563, с. 167].

У реформаторський період університетська педагогіка доповнюється новими аспектами. Священнослужителі, які працювали у вишах і середніх навчальних закладах, у тому числі викладачі університету м. Пешти та представники консервативної католицької інтелігенції, не послуговувалися у викладанні «педагогічно і філософськи спрямованим навчанням». Замість католицьких і протестантських теологів у шкільні інституції запрошували фахівців з відповідною освітою, які водночас повинні були формувати нову інтелектуальну еліту, однак з урахуванням основ християнської педагогіки [886, с. 36].

З позиції зміни еліт та освітнього курсу було запропоновано в австро-угорську шкільну систему запровадити елементи гербартіанського вчення та модернізувати угорську шкільну освіту, чому найбільшою мірою сприяв Т. Фогт (1835–1906), видатний представник австрійського гербартіанства, викладач, пізніше – професор педагогіки. Він різко відмежувався від поглядів професора університету Пешти, католика А. Любріха (1825–1900), оскільки

останній не сприймав гербартіанство тому, що воно, на його переконання, загрожувало християнським традиціям. Для його опонентів і ліберального уряду, якраз навпаки, гербартіанська концепція була теоретично-ідеологічним підґрунтям для національної ліберальної модернізації шкільної освіти [563, с. 111-112].

У рамках університетської реформи Етвеша на кафедру педагогіки був запрошений новий професорський склад на чолі з А. Любріхом, який надалі дотримувався католицької орієнтації педагогічної науки. У зв'язку з цим 1870 р. було проведено дебати щодо специфіки національного варіанту гербартіанського сприйняття, які звелися до протистояння між А. Любріхом, з одного боку, та М. Карманом (1843–1915) – представником угорського гербартіанства – з іншого. Опонент А. Любріха добре заявив про себе наприкінці 60-х рр. XIX ст. в Ляйпцізькому університеті як відомий учень гербартіанця Т. Ціллера. Він був доцентом університету Пешти, засновником незалежного від університету навчального закладу для вчителів гімназії, організатором і керівником школи стажування та провідним реформатором угорських гімназій. М. Карман брав участь у розробці Закону про середню школу (1883) і нової в освітньому середовищі, у межах навчальної програми для гімназій, концепції в дусі національного лібералізму [900]. Водночас він став співзасновником інституту педагогічної освіти й паралельно працював в університеті. 1872 р. М. Карман за дорученням міністра Т. Паулера організовував гімназію, яка займалася практичною підготовкою кількох поколінь учителів.

Одним зі суперечливих пунктів тривалого протистояння між А. Любріхом та М. Карманом була різна оцінка педагогічної концепції гербартіанства. А. Любріх пояснював німецьку педагогічну думку з позиції тодішнього католицького сприйняття виховання. Він критикував, насамперед, метафізику, психологію та етику представників гербартіанства та гостро висловлювався про мету навчання й поділ на три частини процесу

виховання, а саме: негативно сприйняв вчення Й.-Ф. Гербарта про формальні ступені [446, с. 159].

Педагогічна система католика А. Любріха – це, по суті, продовження консервативного, суворо католицького, теологічно зорієнтованого педагогічного способу розуміння. Критика, спрямована проти нього, водночас була проти християнсько-консервативних педагогічних перспектив. А. Любріх уважав неприйнятним «вільний від Бога ідеалізм» гербартіанської педагогіки і виступав проти «краху лібералізму» - культу управління, який захищала концепція М. Кармана [291, с. 18]. Інші представники шкільної реформи вважали гербартіанську концепцію теоретично-ідеологічною основою, на якій могла би базуватися угорська система шкільної освіти. У Європі гербартіанська концепція, як наукова основа ефективної шкільної практики, була представлена Т. Ціллером та В. Райном.

У розробленому М. Карманом навчальному плані можна було віднайти окремі елементи освітньої теорії гербартіанства. Відповідно до цієї концепції варто було внести певні зміни до навчального плану, наприклад, предмет релігії замінити етикою чи навіть моральним вихованням [481, с. 663]. З цього часу М. Карману належить визначальна роль у реструктуризації середньої школи та підготовці вчителів для середніх шкіл на засадах гербартіанства. Вибудувана на основах вчення цієї течії теорія педагогіки з 1900 р. (по смерті А. Любріха) отримала офіційне визнання як наукова дисципліна в університеті Пешти.

Практика гербартіанської педагогіки впроваджувалася в педагогічному інституті, очолюваному М. Карманом, за прикладом аналогічних вишів Ляйпціга (Т. Ціллер) та Єни (К.-Ф. Стой) та у підпорядкованій педагогічному інституту гімназії, на базі якої проводилися семінарські заняття. Тут майбутні вчителі мали можливість досліджувати актуальні питання «гімназійної педагогіки» [576, с. 694]. На лекціях, присвячених практичним педагогічним проблемам підготовки вчителів середньої школи, М. Карман

намагався дати основу майбутнім учителям з метою розвитку їх педагогічних умінь та навичок. Для ознайомлення вчителів гімназії із практичною стороною їх подальшої роботи було створено незалежну практичну семінарію при інституті, діяльність якої передбачала, з одного боку, створення «майстерні» педагогічної теорії, а з іншого, розглядалася як зразкова школа [467, с. 450].

Інституціоналізація гербартіанської педагогіки як університетської науки поширилася на інші виші Австро-Угорщини. Наприкінці 1890-х рр. у зв'язку з актуалізацією гербартіанської педагогіки в Угорщині молода генерація учених, представлена студентами М. Кармана (Е. Фінаші, Я. Вальдапфель, Л. Наґі, О. Весцелі), сприяла поширенню гербартіанських ідей з метою подальшої підготовки вчителів початкової та середньої шкіл [562, с. 138].

Імідж кафедри педагогіки Будапештського університету до 1930 р. створювався видатним педагогом Е. Фінаші. О. Вільманн звернув увагу на нього як на угорського представника гербартіанства [711, с. 125], погляди якого формувалися на основні католицьких цінностей. Якщо не перебільшувати роль Е. Фінаші, то можна помітити в тогочасній освіті поєднання католицьких ідей, світогляду та цінностей із фундаментальними науковими знаннями. Просвітницька діяльність Е. Фінаші становила основу його католицько зорієнтованої нормативної педагогіки, найважливіші результати якої можна віднайти у п'яти томах історії педагогіки. Відомі щодо теоретичних засад педагогіки та виховання праці, які відображають принципову послідовність використання результатів світової фахової літератури, отримали високу оцінку в угорській педагогіці.

На основі швидкої інституціоналізації шкільної системи останніми роками XIX ст. в Австро-Угорщині поширюється 6-класна початкова школа. Кількість шкіл з 1869 до 1914 рр. збільшилася з 14 000 до 17 000, кількість викладачів – з 18 000 до 34 000, а кількість учнів з 729 000 до більш ніж двох

мільйонів [448, с. 56].

Ця динамічна тенденція засвідчує, що 50% дітей шкільного віку від 6 до 12 років відвідували школу, 1890 р. цей показник зріс до 81%, 1913 р. – до 85% [568, с. 39]. Паралельно зі зростанням початкових шкіл збільшилася і кількість педагогів, які працювали в інституціях народної освіти (дитячі садки, початкові школи, середні школи) [547, с. 106].

За підтримки та поширення гербартіанських поглядів, що конкурували з офіційним напрямом, зростала роль учителів початкової школи та педагогічних семінарій, які формували еліту педагогів. Їх вплив проявився, насамперед, у сприйнятті психолого-педагогічного напряму в Угорщині. Ласло Нагі (1857–1931) – викладач педагогічного училища в Будапешті і його соратники заснували 1906 р. «Угорське товариство навчання дитини», яке намагалося обґрунтувати педагогіку на експериментальних, емпіричних засадах. З метою поширення педагогічного досвіду в педагогічних семінаріях проводилися навчальні курси підвищення кваліфікації для вчителів-практиків, видавалися журнали («Народна освіта», «Нове життя») та посібники [383, с. 718; 562, с. 53].

На подальшу популяризацію гербартіанства в Угорщині та організацію перебудови шкільної освіти спрямована наукова діяльність О. Весцелі (учня М. Кармана, професора кафедри педагогіки університету Прайсбург, пізніше професора кафедри педагогіки університету в Будапешті).

Для педагогічного спрямування системи освіти Австро-Угорщини найбільш придатною виявилася на той час популярна й ефективна у шкільній практиці європейських країн гербартіанська педагогіка. Діяльністю О. Весцелі завершувалася епоха пізнього гербартіанства, яка спричинила значну кількість різних напрямів розвитку педагогічної науки в Угорщині. Унаслідок цього в теоретичній та шкільній педагогіці в межах традиційного гербартіанства відчувається «рука педеутології» та модерної психології [619, с. 99]. Згодом такі наукові доробки назвали інтеграційною соціологією.

Гуманітарне науково-педагогічне орієнтування у 20-х роках XX ст. стало своєрідним містком між пізнім гербартіанством та педагогічними течіями 30-х років XX ст.

В означених ракурсах досліджуваних питань констатуємо, що освітні процеси в Галичині та Буковині, які до кінця Першої світової війни входили до складу спочатку Австрійської (1804-1867), а згодом Австро-Угорської імперій (1867-1918), зазнавали певних змін і були віддзеркаленням процесів культурологічного та соціально-економічного розвитку краю за різних історичних періодів.

У цьому контексті відзначаємо дослідження М. Барни [10; 11], І. Дідух [51], І. Житарюк [56], Л. Курило [85], І. Курляк [81], Б. Лабінської [87], Т. Лещака [94], М. М'ясковського [111], О. Немержицької [114], О. Пенішкевич [128], Л. Платаш [136], Б. Ступарика [158], Т. Шоліної [242], М. Чепіль [237], В. Якиляшека [243]. На нашу думку, на увагу заслуговує цікавий узагальнений науковий здобуток Д. Герцюка щодо проблем громадсько-політичної діяльності вчителів Західної України в другій половині XIX – початку XX ст. [32]. На окреме схвалення заслуговує монографія І.Курляк «Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918)» [83]. В основу її структури покладено змістові характеристики класичних гімназій Галичини, Буковини, Закарпаття за Австро-Угорщини. Зокрема, авторка наголошує, що в другій половині XIX ст. наявними були суспільно-політичні та культурно-освітні передумови, які сприяли створенню в Галичині українського середнього шкільництва, адже конституційна монархія Габсбургів надавала значно ширші можливості для культурного відродження українців, аніж Російська імперія [83, с. 18]. І. Курляк також засвідчує, що активна діяльність освітніх товариств Галичини, економічне пожвавлення в галицькій провінції сприяли зростанню кількості державних середніх шкіл, становленню гімназійної освіти та приватного шкільництва

середньої ланки й провадженню навчальної діяльності гімназій у воєнний період.

Варто відзначити й іншу монографію цієї ж авторки «Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.). Історико-педагогічний аспект» [81], що характеризується глибоким аналізом організаційної структури та змісту освіти в середніх класичних навчальних закладах Галичини й Буковини та розширеним викладом і зіставленням змісту освітньої політики й системи в Росії та Австро-Угорщині. Науковець зробила висновок, що освітня політика Австрії, орієнтуючись на германізацію шкільництва в Галичині та проведення низки реформ, певним чином сприяла піднесенню культурного життя й забезпечила належний освітній рівень, однак І. Курляк акцентувала на проблемах розвитку рідномовних закладів класичної освіти (гімназій, ліцеїв, університетів) [81, с. 6].

Т. Завгородня в монографії «Підготовка вчителів для української народної школи Галичини 1919-1939 рр.» на основі багатої джерельної бази та архівних матеріалів простежила зміст і методи підготовки педагогічних кадрів для української народної школи [58]. Репрезентативно в праці «Шкільництво Галичини (1772-1939)» Б. Ступарик подає розвиток шкільництва в Галичині в різні історичні періоди, акцентуючи увагу на відстоюванні українцями ідеї національної школи та виховання за умов чужоземної окупації [160].

Цікаво та системно підійшов до аналізу середньої та вищої освіти Австрії, а відтак і Галичини у XIX – на початку XX ст. М. М’ясковський. У праці «Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст.» він дослідив передумови її розвитку, простежив зміст і основні напрями державного регулювання процесу підготовки вчителів, виокремивши діяльність освітніх закладів з підготовки та підвищення кваліфікації педагогів у Габсбурзькій монархії, у тому числі на західноукраїнських теренах [111].

Філософія освіти того часу базувалася на релігійно-духовній парадигмі та враховувала вчення видатних педагогів і філософів минулого. Секуляризація освіти і культури в Австрії реалізувалась у поширенні ідей французького й німецького Просвітництва [83, с. 39]. Імператорський закон про народну школу 1869 р. передбачав перехід від шестирічної до восьмирічної освіти й поставив шкільництво на уніфіковану основу [11, с. 75]. Освітні реформи в Австрії (1869, 1874, 1911, 1914 рр.) зумовлювалися впливом історичних, політичних чинників, передусім зусиллями щодо реалізації прогресивних освітніх ідей та практичних здобутків західноєвропейської, а особливо німецької педагогічної школи. Оскільки реформи мали ґрунтовний, кардинальний характер, то наслідком стала комплексна організаційно-дидактична реорганізація не лише одного типу шкіл, а зміна всієї освітньої системи [111, с. 185].

Народні школи, відповідно до Імператорського закону («Державний закон про народну освіту»(14.05.1869 р.)) (RWG), ділилися на дві категорії: загальні народні (allgemeine Volksschule) та бюргерські (Bürgerschule) (державні заклади). Підготовка вчителів для останніх здійснювалася у м. Відні та м. Ґраці, відбір був досить жорстким (бездоганне знання німецької мови, географії, історії, природничих дисциплін, релігії). У цих освітніх закладах навчальним планом передбачалося вивчення таких дисциплін: історико-філологічні (релігія та історія Біблії, читання та письмо, уроки мови відповідно до земель (німецька, угорська, польська, частково українська), математично-природничі (арифметика, геометрія і геометричні рисунки, географія, природа, хімія, фізика). Німецька ж залишалася мовою викладання як у народних школах Галичини до 1874 р., так і в університетах та учительських семінаріях.

М. Барна наголошує, що навчальний процес у згаданих вище навчальних закладах Галичини залежав від розпоряджень Крайової шкільної ради – фахового адміністративного органу, який наприкінці XIX – на початку

XX століття став головним органом місцевої шкільної влади на Буковині та Галичині [11]. Як підкреслюють І. Курляк та Б. Ступарик, у підпорядкуванні Крайової шкільної ради були окружні шкільні ради, створені розпорядженням Міністерства віросповідань та освіти від 1871 р., кількість яких змінювалася (1871 р. – 22, 1877 р. – 37, 1887 р. – кожен повіт мав окружну шкільну раду) [83, с. 18; 160, с. 54].

Крайові шкільні ради підпорядковувалися Міністерству віросповідань та освіти й здійснювали управління середніми загальноосвітніми закладами через інспекторів, яких обирали шкільні комісії в кожній провінції та повітові (окружні) і місцеві шкільні ради, та ділилися на три секції: 1) щодо діяльності народних шкіл та учительських семінарій; 2) середніх шкіл (гімназій та реальних); 3) торговельних та промислових шкіл [83, с. 19; 129, с. 96; 387, с. 74-75]. Головний інспектор складав звіт один раз у півроку перед шкільною комісією, що унеможливлювало безпосередній вплив церкви. Державна шкільна інспекція функціонувала під патронатом цісаря. Щоб духовна особа могла працювати у системі освіти, вона повинна була перед вступом на посаду або отримати кваліфікацію вчителя, або офіційно скласти іспит для її здобуття [111, с. 40].

Реформування гімназій та університетів відбулося на початку 50-х рр. XIX ст. за ініціативи Л. Туна (L. Thun), Ф. Екснера (F. Exner) та Г. Бонітца (H. Bonitz), які були прихильниками філософії та педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта. Згідно з розпорядженням Міністерства «Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії» (автори: професор Празького університету Ф. Екснер (авторитетний австрійський послідовник Й.-Ф. Гербарта) та професор класичної філології Віденського університету Г. Бонітц (позитивно висловився щодо впливу філософії та педагогіки гербартіанства)), збільшувалася кількість годин на реальні предмети, а мовою викладання залишалася німецька як профілюючий предмет у системі гімназійної освіти. Так, 1867 р. із 19 галицьких гімназій – 2 німецькі (Львів, Броди), 1 –

українська (Львівська академічна гімназія), 16 польських (Бережани, Бучач, Дрогобич, Коломия, Львів, Перемишль, Самбір, Станіслав, Тернопіль та ін.) [84, с. 36]. Аналогічні заклади за того часу формувалися і на Буковині. 1914 р. діяли гімназії в Чернівцях (1 німецька, 1 українсько-німецька, з 1911 р. 1 польська), Кіцмані (українсько-німецька), Вижниці (українсько-німецька), Сереті (німецька), Сучаві (німецька), Радівцях (німецька), Вашківцях (українська).

Як доводить І. Курляк, у навчальному плані для галицьких гімназій переважали предмети філологічного циклу (≈ 60%), предмети природничо-математичного напряму становили ≈ 25-30% [83, с. 38]. Імператорський закон про народну школу 1869 р., який передбачав перехід від шестирічної до восьмирічної освіти, спричинив значну потребу в учителях. Тому перед державою постало завдання: терміново організувати навчальні заклади з підготовки вчителів. Відтак заснування приватних освітніх закладів, що видавали державні документи про освіту, уможливлювалося за наявності достатньої кількості педагогічних кадрів відповідної кваліфікації.

За часів Австро-Угорщини здійснювалася філософсько-педагогічна підготовка вчителів для роботи в народних середніх школах. Її могли здобувати в університетах Відня (1365 р.), Кракова (1364 р.), Праги (1348 р.), Ґраца (1585 р.), Зальцбурга (1619), Інсбрука (1669 р.), а на західноукраїнських землях, передовсім, у Львівському (1784 р.) та Чернівецькому (1875 р.) університетах і, відповідно, у спеціальних закладах – спочатку у так званих препарандах, що згодом або були закриті, або перекваліфіковані в учительські семінарії (розпорядження Міністерства віросповідань і освіти від 22 листопада 1870 року) [10, с. 36; 448, с. 72] на кшталт навчальних закладів – семінарій К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера та В. Райна, оскільки відчутним був брак педагогічних кадрів.

Випускники філософського факультету університетів підтверджували свою спроможність працювати вчителями середніх шкіл через складання

іспитів (дидактико-педагогічна домашня робота, мовленнєва грамотність та показові уроки), що згодом було спрощено через недостатню кількість атестованих педагогів. М. М'ясковський, вивчаючи особливості професійної підготовки вчителів в Австрії, робить акцент на праці Г. Енгельбрехта «Історія австрійської системи освіти» («Geschichte des österreichischen Bildungswesens») й звертає увагу на аналіз останнім кількості педагогів-священнослужителів: 1861 р. в австрійських гімназіях учителями працювали 62,5 % представників духовного сану, а 1871 р. – 36% [111, с. 62; 448, с. 196].

Недостатня кількість підготовлених в університетах педагогів стала причиною заснування учительських семінарій зі «школами практики» («школа вправ»). Державні семінарії були доступні для всіх кандидатів з відповідним свідоцтвом про попередню освіту й без урахування віросповідання (1867 р.). На теренах Австро-Угорщини підготовка фахівців у вчительських семінаріях тривала чотири роки, тоді як на галицьких землях з 1870 р. навчання в таких закладах було трирічним. Проте уже з 1891 р. освітній курс у семінаріях Східної Галичини продовжено на рік. Зміст навчання на першому курсі слугував для закріплення отриманих у школах знань. На другому курсі передбачалося ознайомлення з основами теорії виховання та психології. Теоретична освіта, набута на двох початкових курсах, продовжувалася та могла практично реалізуватися на третьому та четвертому курсах. З усіх обов'язкових предметів, які вивчалися, випускники складали усний іспит, особливо відзначалося знання матеріалу, викладеного у німецькомовних підручниках, монографіях. Для порівняння пропонуємо табл. 2.3, де в дужках вказані години за старим планом.

Таблиця 2.3

Навчальний план у педагогічних семінаріях Австро-Угорщини (відповідно до Організаційного статуту (1886))

Предмети	**Курси**			
	I	II	II	V
Релігія	2	2	(1)	(1)
Педагогіка з практичними вміннями	-	2 (3)		
Мова викладання	4	4		
Географія	2	2		
Історія та законодавство	2	2		(1)
Математика	4 (5)	3 (4)	(3)	
Історія природи	2	2	(2)	
Природознавство	2	2	(3)	(2)
Сільське господарство	-	-		
Каліграфія	1	-		
Креслення (від руки)	2	2		
Музика і співи	5 (4)	5 (4)	(3)	(3)
Гімнастика	2	2		
Всього	**28**	**28**	**0**	**0**

Примітка: укладено на основі джерела: [502, с. 179-180].

Як видно з табл. 2.3, першочергове місце в навчальному плані посідала релігія, тобто основна увага відводилася на релігійне виховання майбутніх учителів. Відтак простежуємо динаміку до зменшення кількості навантаження на основні предмети – природничо-математичні дисципліни, – акцент зміщено на вдосконалення практичних навичок. З кваліфікаційних випускних екзаменів було вилучено предмети природничого циклу і залишилися лише педагогіка, мова викладання (у Галичині випускники складали: польську, українську та німецьку, на Буковині – німецьку) та математика. Кваліфікаційні іспити мали практичне спрямування, передбачали письмовий та усний іспити й показову лекцію. Р. Гьоннер (R. Gönner) у праці «Підготовка вчителів в Австрії: від школи до педагогічної академії» («Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie») подає перелік питань на випускному іспиті з педагогіки в педагогічних семінаріях Відня, Лінца, Клягенфурта. Так, у семінарії св. Анни (м. Відень) 1871 р. було запропоновано письмово розкрити такі питання:

- життя та педагогічна спадщина Й. Песталоцці;
- зміст «виховуючого навчання»;
- «формальні ступені навчання» [502, с. 214].

Для випускників педагогічної семінарії м. Лінц (1874) серед питань випускного іспиту зустрічаємо:

- освітні реформи в Німеччині та Австрії XVIII ст.;
- властивості та тренування пам’яті;
- поняття про педагогічний інтерес [там само].

У педагогічній семінарії м. Клягенфурта (1882) здобувачі звання вчителя мали висвітлити питання:

- єдність навчання і виховання;
- зв'язок педагогіки з іншими науками;

- завдання народної школи – релігійно-моральне виховання. В окресленому напрямі в тому ж навчальному закладі 1906 р. пропонувалися для розкриття такі тези:
- формальна освіта;
- процес засвоєння знань;
- педагогічна система Й.-Ф. Гербарта;
- аналіз та синтез у процесі навчання [502, с. 322].

В окресленому форматі на основі вивчення та аналізу архівних матеріалів навчальних закладів (Allgemeines Verwaltungsarchiv – Unterricht, Wien. 1910; Allgemeines Verwaltungsarchiv – Akten der Studienhofkommission, 1892; Allgemeines Verwaltungsarchiv, 1875; Archiv für erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung, Diözenarchiv. Schulakten, Linz, 1874; Archiv des Wiener erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung, Klagenfurt, 1882, 1906), педагогічних часописів «Головна газета професійної системи освіти Австрії» («Centrallblatt für das gewerbsmäßige Unterrichtswesen in Österreich»), журналу Міністерства віросповідань і навчання «Австрійський шкільний вісник» («Der österreichische Schulbote»), інших видань: «Народна школа. Журнал для вітчизняних педагогічних працівників» («Die Volksschule. Zeitschrift für den vaterländischen Lehrerstand»), «Реальна школа» («Die Realschule»), М. М’ясковський відстежив сліди гербартіанства в рекомендованому для затвердження переліку питань для усного іспиту в педагогічній семінарії м. Лінц, серед яких: поняття апперцепції, репродукція уявлень, педагогічні поняття Й.-Ф. Гербарта, виховний процес, суміжні дисципліни теорії виховання – і зробив висновок, що завданням у викладанні педагогіки в період розвитку австрійських педагогічних закладів було ознайомлення студентів із системою наукової педагогіки, тобто ідеями Й.-Ф. Гербарта та його послідовників [111, с. 102-103].

За того часу в Галичині відповідно до австро-угорського освітнього Проекту було заплановано створення дев’яти чоловічих та трьох жіночих

семінарій з трирічним курсом навчання й зі «школами практики» при них (дві у Львові (чоловіча і жіноча), Тернополі (чоловіча), Станіславові (чоловіча), Перемишлі (чоловіча; жіноча), Самборі (чоловіча), Коломиї (чоловіча; жіноча), Заліщиках (коедукаційна (спільне навчання дівчат і хлопців)), Сокалі (чоловіча), Рогатині (чоловіча)). Як зазначає Т. Завгородня, упродовж 1886-1910 рр. зросла кількість абітурієнтів у вчительських семінаріях з 809 до 3439 осіб [58, с. 252]. Навчання в учительських семінаріях було безкоштовним і доступним для різних верств населення, окрім того, талановиті учні могли отримувати стипендію, а це робило популярним такі заклади у сфері фахової освіти [10, с. 35; 56, с. 74]. Для забезпечення вищого рівня підготовки вчителів, згідно із Законом, було передбачено організацію спеціальних учительських курсів при університетах. Відповідно до вищеназваного розпорядження, учителі народних шкіл могли реалізувати подальше підвищення їх кваліфікації шляхом участі у фахових конференціях, через друкування методичних і наукових праць у шкільних чи педагогічних часописах, проходження курсів підвищення кваліфікації чи виділових курсів [10, с. 37]. 1885 та з поправками 1895 рр. Галицький сейм ухвалив закони щодо єдиного навчального плану в учительських семінаріях, обов’язків учителя, заробітної платні тощо.

Згідно з «Організаційним статутом» (1874 р.), обов’язковим предметом у педагогічних семінаріях була «теорія виховання і навчання» з метою ґрунтовного опанування принципів виховання загалом, методики викладання окремих предметів; ознайомлення з окремими дидактичними працями та історією педагогіки з основним акцентом на історичному розвитку школи й знанні австрійського законодавства у сфері освіти. На тлі аналізу організації навчального процесу в педагогічних закладах Австрії М. М’ясковський виокремлює з навчального плану цей предмет і звертає увагу на те, що навчальний матеріал готувався відповідно до педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта, викладеної ним у «Загальній педагогіці» [111, с. 90], а

гербартіанці розпочали поворот у процесі навчання в народних школах: теорія ступеневого розвитку, концентрація навчання, формальні ступені у формулюванні В. Райна й передбачали уведення цього матеріалу в навчальних процес у закладах з підготовки вчителів [111, с. 20].

Навчання в учительських семінаріях уможливлювало не лише засвоєння необхідного матеріалу й отримання належного рівня знань, але й враховувалися релігійно-моральні якості студентів. 1874 р. спільнота Львова «Українське Педагогічне Товариство» започаткувала тижневик «Учитель», згодом і двотижневик (1880), присвячений справам народних шкіл. З 1905 р. «Учитель» публікував тематичні статті з актуальних педагогічно-виховних проблем, питань шкільного і домашнього виховання на українських землях та висвітлював досвід інших європейських країн, розміщував наукові розвідки, хроніку із життя виховних і наукових установ, огляди й рецензії.

З метою підвищення кваліфікації учителів репрезентативним було заснування 1868 р. спеціального закладу у Відні – «Педагогіум» («Pädagogium»), де мали можливість удосконалити свою кваліфікацію вчителі народних шкіл. Директором цієї освітньої інституції став доктор Фрідріх Діттес – критик педагогіки гербартіанства (особливо окремих рис варіанту Т. Ціллера), який, проте, рекомендував для вивчення та застосування окремі ідеї гербартіанців: морально-релігійне навчання і виховання, концентрацію навчання, єдність теорії і практики та ін. [395, с. 36]. Визнання всієї Австрії, особливо щодо педагогічної практики, «Педагогіум» отримав за часів директорів-гербартіанців, доктора Е. Ганнака (E. Hannak) (1890-1899 рр.) та доктора Р. Горніха (R. Hornich) (1905-1918 рр.) [111, с. 19]. Вагомим прогресом у цьому питанні стали започатковані: друк журналів та газет для школи, учительські бібліотеки, учительські конференції та курси підвищення кваліфікації [342, с. 120]. Окрім того, згідно з приписом Міністерства віросповідань і навчання (1870 р.), крайові шкільні інспектори повинні були наприкінці першого семестру

запропонувати список учителів, обов'язком яких було проходження таких курсів. Зазвичай вони тривали від чотирьох до шести тижнів (від 24 до 30 год. на тиждень) у період канікул. Заняття на курсах охоплювали навчальні предмети, що викладалися в педагогічних семінаріях: елементарні науки, методика викладання, математика тощо, а в пообідній час та вихідні дні слухачі курсів відвідували інші освітні заклади (бібліотеки, історичні місця, музеї, театри). Курси завершувалися отриманням свідоцтва. З 1885 р. Міністерство віросповідань і навчання виділило незначну кількість стипендій для стажування вчителів в Італії, Греції та інших країнах [342, с. 238].

У семінарії на практичну підготовку пропонувалося два заняття в тиждень, які включали: пояснення, коментарі до розпоряджень та наказів законодавчого органу з питань освіти, критичні обговорення філософсько-педагогічних праць. На заняттях з педагогіки студентам пропонувалися тексти Й.-Ф. Гербарта, Т. Ціллера, В. Райна та інших гербартіанців з «Щорічника наукової педагогіки» («Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik») та із часопису, автори матеріалів якого брали за основу дидактику Гербарт-Ціллера «Демонстрація уроку та навчання з практики гімназій та реальних шкіл» («Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen»). До «Щорічника» Т. Фогт мав особистий стосунок: із початку заснування Спілки (1868) був її членом, з 1869 р. публікував виключно у збірнику свої праці, по смерті Т. Ціллера (1882) очолив Спілку та став головним редактором цього видання. Більшість тем були дидактичного спрямування: теорія навчального плану, концентрація навчання, зміст і методи навчання та ін.

На посади викладачів семінарії запрошували штатних та позаштатних педагогів, передумовою для прийняття на посаду було: до прикладу, на посаду штатного викладача – наявність відповідного документа вчителя, який стаціонарно навчався щонайменше два семестри на філософському факультеті, документальне підтвердження про проходження колоквіуму в

директора чи професора з педагогіки й активна участь у всіх заходах навчального закладу. Колоквіум включав прослухані лекції з педагогіки на основі набутих попередніх знань у сфері філософії та особливо психології. Свою навчальну діяльність семінарія розпочинала з 8 штатними та 40 позаштатними викладачами. З кожним роком за часів директорства Т. Фогта простежувалася тенденція до зменшення кількості позаштатних працівників [342, с. 281].

На семестр студентам семінарії з найвищою успішністю виділялося вісім стипендій у розмірі 50 гульденів. Семінарська бібліотека отримувала щорічні дотаційні кошти – 200 гульденів. На кінець 1898 р. фонд бібліотеки містив понад 250 томів [344, с. 49]. Кожного року Т. Фогт докладно звітував перед Міністерство віросповідань і навчання про роботу семінарії.

Показові тенденції щодо нищення учительських семінарій (1871-1937), спочатку українських, започаткувало польське Міністерство визнань і освіти своїм розпорядженням (1923), згідно з яким ліквідовано чоловіче відділення державної учительської семінарії Львова та чоловічу практичну школу, а згодом й інші. Аналогічна картина простежується і з функціонуванням народних шкіл. На 1939 р. не було жодної української школи, тоді як на час розпаду Австро-Угорщини (1918) їх кількість дорівнювала 3662 [10, с. 47] (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Учительські кадри народних шкіл Галичини (1874-1909 рр.)

К-сть учителів у державних народних школах	**Роки**		
	1874	**1904**	**1909**
З кваліфікацією для семирічних шкіл	94	1266	1824
З кваліфікацією для звичайних народних шкіл	2046	6227	8675

З кваліфікацією після закінчення учительських семінарій	117	1558	2431
Без кваліфікації	1009	1031	489
Всього	**3266**	**10082**	**13419**

*Примітка: укладено на основі джерела: [*10*, с. 38].*

Подібні тенденції щодо підготовки вчителів простежуємо і на Буковині. Вирізняємо групу праць, які розкривають вищезазначену проблематику в педагогічних семінаріях на Буковині (Чернівці, Кіцмань, Вашківці) (І. Житарюк [56], Б. Лабінська [86], О. Пенішкевич [129], І. Петрюк [131] та ін.). Ці заклади частково розв'язали проблему підготовки педагогічних кадрів, оскільки самі потерпали від браку викладачів з вищою освітою. У цьому контексті відзначаємо праці О. Пенішкевич [128; 129].

Акцентуючи увагу на підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів на Буковині, О. Пенішкевич аналізує доробок освітніх діячів О. Поповича, С. Смаль-Стоцького, С. Воробкевича та ін. і репрезентує діяльність учительської семінарії в Чернівцях і заснованої при ній у 1872-1873 рр. «школи вправ» (Die mit der k.k. Lehrerbildungs Anstaltverbundene Übungsschule in Czernovitz) [129, с. 146]. Цей факт свідчить, що вчительська семінарія в Чернівцях зі «школою вправ» є запозиченим аналогом навчального закладу гербартіанців. Належна теоретична спеціальна підготовка, унаочнення у формі відвідування та взаємовідвідування уроків, апробація через проведені заняття, практичне вправляння в базовій школі, підсумкові обговорення формували майбутнього вчителя як фахівця. У цьому зв'язку доцільно вказати на динаміку освітньої діяльності на Буковині О. Поповича [136] та професора Чернівецького університету С. Смаль-Стоцького [242]. Перший навчався у Чернівецькій державній учительській семінарії (K.k. Lehrerbildungs-Anstalt in Czernowitz),

яку успішно закінчив 1877 р. і працював референтом народних шкіл, крайовим інспектором шкіл і семінарій, глибоко аналізуючи кваліфікованість і рівень фахової підготовки вчителів. Педагог органічно поєднував і викладацьку практику в alma mater.

С. Смаль-Стоцький отримав філологічну освіту в Чернівецькому університеті та захистив докторат у Відні. Т. Шоліна акцентує увагу на освітній сфері діяльності професора: «аналіз культурного розвитку шкільництва Буковини, характеристика релігійної та мовної складових навчально-виховного процесу у буковинських школах, оцінка фахової підготовки педагогічних кадрів, особливості розширення змісту освіти» [242, с. 40].

Формування вчителів вищої кваліфікації здійснювалося в університетах Львова та Відня, після цього претендент на отримання диплома вчителя мав пройти річне стажування в авторитетного професора. Випробування складалося з двох частин: відвідання уроків наставника та самостійне проведення занять [114, с. 156]. Як зазначає О. Невмержицька, 1907 р. на базі філософського факультету Львівського університету було засновано педагогічну семінарію, де майбутні фахівці мали можливість отримати практичну підготовку. Науковець звернула увагу на те, що студенти зобов’язані були відвідувати заняття своїх колег і після проходження практики вони готували звіт та захищали результати своєї практичної діяльності [114, с. 157]. На нашу думку, саме така робота була аналогом підготовки майбутніх учителів у педагогічних семінаріях К.-Ф. Стоя та В. Райна, де семінаристи на власному прикладі вчилися застосовувати набуті раніше знання, обов’язком кожного були самооцінка та самоконтроль, а згодом – оцінка викладача-методиста, рецензента-викладача, відповідального за практику, співтоваришів, керівництва. На кожне заняття семінарист готував стислу структуру уроку, щотижня проведені й відвідані

уроки ґрунтовно аналізувалися колегами та викладачами на чолі з директором.

Відстежуючи розвиток педагогічної освіти в Галичині загалом і засади філософсько-педагогічної підготовки вчителів у Львівському університеті (1867-1939) зокрема, М. Барна [11] висвітлює цей період за часів австрійської доби й доводить, що вищі освітні установи цих земель (Львівський та Чернівецький університети) розв'язували завдання розумового навчання й морального виховання, що, на нашу думку, цілком відповідало вченню гербартіанців.

Наприкінці XIX ст. в університетах більше уваги надавали вивченню педагогічних дисциплін та їх диференціації: загальна педагогіка, практична педагогіка, педагогічні вправи, педагогічна психологія, гімназійна педагогіка, основи дидактики, психологія виховання, психологія у вивченні логіки, етики і педагогіки. Як стверджує Л. Курило, у Львівському виші (до прикладу, на філософському відділенні) професор О. Сікорський вів дисципліни «Загальна педагогіка», «Педагогіка», «Загальна дидактика», Б. Маньковський читав лекції з історії педагогіки, М. Вартенберг – лекційні курси «Вступ до філософії», «Про філософію Шопенгауера» та вів семінари з філософських дисциплін, згодом, з 1890 р. І. Бартошевський – педагогіку українською мовою [85, с. 39]. У такому аспекті цікавою і результативною була робота кафедри філософії з її очільником, засновником Львівсько-Варшавської філософської школи – професором К. Твардовським, який проводив заняття з експериментальної психології, а згодом заснував психологічну лабораторію, що переросла в самостійну кафедру. На той час К. Твардовський читав лекції про реформаторські спроби на тлі формальної освіти [10, с.43].

Доцільно зазначити, що до 1897 р. навчання у Львівському університеті здійснювалося німецькою мовою, а опісля – польською, що була визнана державною офіційно. В. Брецінка (W. Brezinka) виокремлює з-поміж когорти викладачів університету львів'янина, приват-доцента К.-З. Барах-Раппапорта

(K.S. Barach-Rappaport). 1858 р. він захистив дисертацію в Гісені (Giesen) та 1861 р. був габілітований з філософії у Відні. 1870 р. К.-З. Барах-Раппапорт посів посаду професора філософії Львівського університету й водночас на запрошення адміністрації університету Відня читав лекції з філософської педагогіки І. Канта, Й.-Г. Фіхте, Й.-Ф. Гербарта та Г. Гегеля. Згідно з розпорядженням від 20 липня 1871 року державна мова (німецька) була замінена польською й українською, відповідно лекції в університеті повинні були читатися також цими мовами. К.-З. Барах-Раппапорт звернувся до Міністерства віросповідань і навчання з проханням переводу в будь-який інший німецькомовний виш і посів місце професора філософії в університеті м. Інсбрук, читав також педагогіку в місцевому коледжі. За прихильності до нього тодішнього міністра Й. Їречека (J. Jireček) йому запропонували читати філософію виховання у Віденському університеті [343, с. 270].

Таблиця 2.5

Кадровий потенціал університетів Австро-Угорщини (1895-1896 н. р.)

	Університет Міста	Мова викладання	К-ть студентів	К-ть викладачів		
				Професорів (звич.)	Профес. (надзвич.)	Приват. доцентів
	Відень	нім.	5 328	97	56	178
	Прага	чеська	2 440	49	27	30
	Львів	пол. укр.	1 460	36	13	20
	Ґрац	нім.	1 421	56	21	29
	Прага	нім.	1 232 1 200	58	22	31
	Краків	пол.	938	50	16	42
	Інсбрук	нім.	369	51	17	16
	Чернівці	нім.		29	2	6
	Разом		**14 418**	**426**	**174**	**352**

Примітка: укладено на основі джерела: [83, с. 106]

І. Курляк, ґрунтовно опрацювавши польські джерела щодо кадрового потенціалу університетів Австро-Угорщини, репрезентує статистичні дані журналу «Muzeum» польського товариства учителів вищих шкіл з показниками 1895-1896 рр. (див. табл. 2.5) [82, с. 106]. Право викладання в університеті отримували здобувачі вченого звання доктора по проходженні габілітації в університеті Відня.

З 1848 р. в Австрійській імперії приват-доценти захищали докторські дисертації. Упродовж 70-х рр. XIX ст. і до кінця існування Австро-Угорської імперії з педагогіки захищено десять докторських дисертацій. В австрійській частині монархії габілітовано в німецькомовних закладах чотири наукові роботи – три (гербартіанців) у Відні – Т. Фогт (Theodor Vogt) (1865), А. Гьофлєр (Alois Höfler) (1895), В. Єрусалем (Wilhelm Jerusalem) (1903) та одну у Празі – В. Тойшер (Wendelin Toischer) (1896); у польськомовних: дві у Кракові – Л. Кульчінскі (1880), А. Карбовяк (1905), дві у Львівському університеті – А. Даниш (1895), Б. Маньковський (1903) та дві у Карловому університеті (Прага) – П. Дурдік (1887) та Ф. Дртіна (1898), тоді як в угорській половині імперії – шість [342, с. 831].

Як свідчить М. М’ясковський, найбільший вплив на навчальний та виховний процеси (зміст і методи, побудова навчальних планів та програм), на формування педагогічних знань студентів Львівського університету мала філософія Й.-Ф. Гербарта [111, с.68].

Оплотом гербартіанства в Австро-Угорщині стали кафедри філософії та педагогіки Празького університету (завідувачі: Ф. Купр, В.-Ф. Фолькманн, Г.-А. Лінднер – учень Ф. Екснера). Саме тут були напрацьовані підручники з педагогіки, емпіричної психології, якими послуговувалися в усій монархії [677, с. 15]. Значна роль у Львівському університеті відводилася підготовці підручників і посібників з педагогіки. З 1812 р. у цьому виші започатковано викладання педагогічних дисциплін, а основною навчальною книгою для

вивчення педагогіки став «Підручник загальної науки про виховання» («Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen. Erster Teil: Von der Cultur der physischen und der intellectuellen Anlagen») (1811, 1813) В.-Е. Мільде (V.E.Milde) (перший завідувач кафедри педагогіки (1806-1810) Віденського університету). Праці Й.-Ф. Гербарта були популярні з-поміж австрійських католиків-реформаторів, зокрема, ще на початку XIX ст. В.-Е. Мільде у згаданій двотомній праці рекомендував вивчати «Загальну педагогіку, виведену з мети виховання» німецького класика [678, с. 52].

Двотомник В.-Е. Мільде аж до початку XX ст. залишався єдиним апробованим підручником з педагогіки в університетах Австро-Угорщини, зокрема і у Львівському та Чернівецькому вишах. Так, 1891 р. видано навчальні праці для університетів отця І. Бартошевського «Педагогіка руска або наука о воспитаню», В. Левицького «Історія виховання і навчання» (1921); навчальний посібник О. Макарушки «Наука виховання: підручник для шкіл і родин» (1922); о. Ю. Дзеровича «Катехизм» (1930), «Педагогіка» (1937); посібники для учительських семінарій та вчителів народних шкіл М. Барановського «Педагогіка» (1896) (1902), «Дидактика» (1897), доповнена «Засадами логіки для учительських семінарій і вчителів народних шкіл» (1905), «Зариси психології виховання» (1898); підручник директора учительської жіночої семінарії у Львові А. Лючкієвича «Шкільництво на підставі історичного розвитку та засад виховання відповідно до навчального плану учительських семінарій» (1872).

Синтезуючи творчий доробок професури Львівського університету, вчительських семінарій і гімназій, звертаємо увагу на низку статей науковців цих вишів: О. Партицького «Гадки про виховання домашнє» (1877), «Листи о вихованню» (1879); М. Осадци «Граматика руської мови» (1862), «Керівництво до вживання живої азбуки» (1862); І. Верхратського «Початки до уложення номенклатури й термінології природописної, народної» (1879).

М. Барна, аналізуючи зміст підручників з педагогіки галицьких авторів австрійської доби, окремо відзначає вплив філософсько-педагогічного вчення Й.-Ф. Гербарта, Т. Ціллера та ін. на розвиток освітньої думки цього регіону [10, с. 43] і звертає увагу на виданий польською мовою підручник «Основи логіки та загальної дидактики» (1880) празького професора Г.-А. Лінднера (гербартіанця) для учительських семінарій .

Як і у Львівському, так і в Чернівецькому університеті концептуально важливе значення мали педагогічні праці викладацького складу: підручники Ю. Кобилянського «Педагогіка для педагогічних училищ» (1900), «Естетичне виховання в гімназії» (1901); роботи С. Смаль-Сто́цького «Нова руська школа» (1899), «Grammatik der ruthenischen (ukrainischen) Sprache» (1913), «Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов та їх взаємне споріднення» (1927), «Найближчі завдання славістики і україністики» (1929), «Українська мова. Її початки, розвиток та характеристичні прикмети» (1933), «Питання про східнослов'янську прамову» (1937); В. Кміцикевича «Німецько-український словар» (1912); шкільні підручники О. Поповича «Читанка» (1899), тритомна «Граматика для шкіл народних» (1893-1894).

Дослідники М. Барна, Д. Герцюк, Т. Лещак, М. М'ясковський обстоюють думку щодо прагнень недержавних інституцій Австро-Угорщини, зокрема церкви, громадських об'єднань, погоджувати рішення у сфері педагогічної освіти загалом з державотворчими процесами та розвитком філософського й педагогічного вчення інших європейських країн [11; 32; 111].

Відтак М. Барна [11], Д. Герцюк [32], Т. Завгородня [58], І. Курляк [81], О. Невмержицька [114], О. Пенішкевич [128], Б. Ступарик [160], М. Чепіль [239] відзначають глибокі традиції у симбіозній підготовці вчителя з боку держави та церкви (греко-католицької в Галичині, попри незначну роль православної на Буковині). Незважаючи на різний предмет дослідження, І. Курляк та Б. Ступарик єдині в з'ясуванні впливу греко-католицьких священиків на навчання та виховання молодого покоління українців і

узгодження рішень обох інституцій (церкви і держави) щодо педагогічної освіти та шкільництва загалом, де пріоритет надавався розробці теорії і практики національного навчання і виховання, релігійному навчанню та моральному вихованню [83, с. 114; 129, с. 91].

На основі вищенаведених прикладів робимо висновок, що форма та зміст професійної підготовки педагогічних кадрів в Австро-Угорщині в університетах та учительських семінаріях 1867-1918 рр. значною мірою були під впливом гербартіанства, а через вчителя – і сам навчально-виховний процес, оскільки сформований і підготовлений на гербартіанських засадах педагог ніс набуті знання, уміння і навички у клас, навчав і виховував молоде покоління.

Водночас є потреба у глибшому вивченні використання в Галичині і Буковині педагогічного досвіду європейських держав та освітніх парадигм тогочасних прогресивних течій.

Отож з 50-х рр. XIX ст. (після революції 1848 р.) університети та гімназії Австрії реформовані за німецьким зразком.

В останні роки відзначаємо значну кількість наукових розвідок, у яких першочергову роль відведено соціальному підходу до історії педагогічної науки. У дослідженнях (Р. Гофштетер (R. Hofstetter), П. Древек (P. Drewek), П. Зедлєр (P. Zedler)) інтерпретуються процеси розвитку педагогіки через уведені поняття «формування і розвиток дисциплін». Німецькі вчені виокремлюють три етапи розвитку педагогіки.

Першому етапу притаманні спади в окремих країнах, зниження інституційного формування, коли педагогіку визнають як окрему дисципліну. Такий розвиток набув потужної динаміки в останній третині XIX ст. і проявився відповідно до загальної інституціоналізації педагогічної освіти у двох взаємопов’язаних формах. З одного боку, ішлося про «побудову» теорії у зв’язку з педагогічною практикою, що позначилося на гербартіанстві. З іншого боку, показано симбіоз педагогіки та філософії. Другий етап тривав від 1880-х

рр. і до перших десятиріч XX ст. Протягом цього періоду виникає освітній рух, що був центром емпіричної парадигми досліджень у галузі соціальних наук і психології. Популярне в колі освітян початкової школи гербартіанство характеризувалося динамікою, зорієнтованою, насамперед, на оновлення школи та підготовку вчителя. Третій етап приніс тривалу інституціоналізацію педагогіки, якою вже послуговувалися в першій половині XX ст., тому що реформаторська та експериментальна педагогіка не могли утвердитися в університетах [563, с. 43-44].

У названих тенденціях розвитку можна віднайти значну кількість загальних особливостей, які простежуємо в багатьох країнах чи історичних областях – різні, придатні для конкретного регіону, напрями розвитку (В. Брецінка (W.Brezinka), Й. Гаутерін (J. Gautherin), К.-П. Горн (K.-P. Horn), А. Немет (A. Nemeth), Г.-Е. Тенорт (H.-E. Tenorth), К. Круїксганк (K. Cruikshank), Б. Сімон (B. Simon), Р. Гофштетер (R. Hofstetter), Б. Шнойвлі (B. Schneuwly)). Емпіричні компаративні дослідження останнім часом (П. Вагнер (P. Wagner), Й. Шрівер (J. Schriewer), Е. Кайнер (E. Keiner) та ін.) формуються різними національними стилями мислення. Німецький менталітет характеризується великою дисциплінарною завершеністю, французька педагогіка – багатопрофільною структурою, англосаксонська модель не є дисциплінарно організованою, а радше структурованою відповідно до політичних і професійних вимог [563, с. 45].

Наприкінці XIX ст. в університетах Угорщини було узаконено теологічну, а в інших регіонах монархії модернізовано філософськи зорієнтовану теоретичну педагогіку в системі освіти на засадах принципів школи гербартіанства. Майже в усіх університетах представники гербартіанства очолювали новостворені кафедри педагогіки та визначали спрямованість університетської освіти. Гербартіанство, яке розвинулося у другій половині XIX ст. й науково обґрунтувало освітню модель, стало однією із засадничих течій самобутньої центральноєвропейської освіти [369, с. 37;

868, с. 179].

Швейцарська освіта відома в усьому світі своїми високими стандартами якості, на всіх рівнях вона ґрунтовна та різноманітна. Швейцарська Конфедерація є унікальною полікультурною і полілінгвальною державою і у сучасному вигляді існує з 1848 р., відколи з ухваленням першої конституції відбулася реорганізація союзу кантонів у єдине державне утворення. Швейцарська освіта (традиційна класична) також мала полікультурний характер, а зближення здійснювалося на основі вивчення латинської, пізніше німецької мов.

В європейській педагогіці часто применшували значення гербартіанського вчення, яке вчені навіть трактували зневажливо. Гербартіанство оцінювали як застаріле, догматичне вчення, узявши за основу не аналіз оригінальних праць представників цієї течії, а звичну, повторювану оцінку вторинних і третинних джерел. Популярними були педагогічні дописи, які виконували основну історіографічну функцію – виявити оригінальність і перевагу реформаторської педагогіки на противагу гербартіанству.

Позаяк гербартінство ще більше лякало тим, що, як зазначають Д. Беннер, Г. Бернер, О. Больнов, Г.-П. Бунк, К. Гарней, Г. Тірш, у межах 1860-1920 рр. представило парадигму німецької та світової педагогіки, проте, що найдивніше, було проігноровано історіографією [302; 311; 333; 353; 524; 875]. Тому уявлення про гербартіанську педагогіку залишалося однобічним, скороченим і методологічно сумнівним, а відтак постало питання про повний, усебічний і ґрунтовний аналіз гербартіанського вчення і про те, щоб показати гербартіанців як професійних педагогів і науковців, як фундаторів школи і, передусім, як пропагандистів соціально зорієнтованої професії вчителя.

У 1880-1930 рр. швейцарський кантон Граубюнден став центром гербартіанської педагогіки. П. Метц відзначив, що гербартіанство в Швейцарії було більш ліберальним (як освітньо, так і політично), аніж у Німеччині. Найбільш яскравими представниками гербарт-ціллерівського напряму у

Швейцарії стали Т. Вігет (1850-1933) і П. Конрад (1857-1939) – директори семінарії в Курі між 1880 і 1927 рр. та А. Флорін (1856-1915). Вони отримали підтримку значної кількості вчителів, які вважали їх практичну діяльність потужною й ефективною. У 80-х рр. XIX ст. у Граубюндені швидко зростало об'єднання прихильників-гербартіанців, яке представляло ідеї Т. Ціллера в освітніх зацікавлених колах і впроваджувало його погляди щодо підготовці вчителів для початкової школи. Наукова і літературна діяльність гербартіанців Швейцарії була зорієнтована на залучення нових членів та підтримку вчителів, викладачів інших кантонів і поширення за межі країни [363].

Своєрідний подвійний термін «Гербарт-Ціллер» стосується двох різних поколінь педагогів Німеччини. Т. Ціллер відшукував основи своєї педагогіки в маловідомих на той час працях Й.-Ф. Гербарта. Нелегко визначити духовний зв'язок між двома педагогами, оскільки діяльність і праці Т. Ціллера залишаються невивченими. Ми не претендуємо в нашій роботі на всебічний аналіз його поглядів, проте намагаємося виявити, які з гербартівських ідей він запозичив і в який спосіб увів у власне бачення педагогіки школи.

Т. Ціллер віднайшов основи навчання у філософії та педагогіці Й.-Ф. Гербарта і у своїх працях найбільше орієнтувався на них, а тому його педагогіка отримала подвійну назву гербарт-ціллерівська. Т. Ціллер і його учні визначили свої положення відповідно до «наукової педагогіки». Не зорієнтовані на Й.-Ф. Гербарта сучасники Т. Ціллера мали претензії щодо назв «гербартівська», «гербарт-ціллерівська», «гербарт-стой-ціллерівська» чи «гербартіанська педагогіка», а, відповідно, і школа, а тому ці назви були вилучені із наукового вжитку. Недалеко від Ляйпціга, а саме в Єні (де Т. Ціллер заснував семінарію), за тих же років працював інший гербартіанець К.-Ф. Стой. Його педагогіка, суворо зорієнтована на Й.-Ф. Гербарта, ширилася у франкомовну частину Швейцарії, тоді як педагогіка Т. Ціллера завойовувала позиції в німецькомовній та ретороманськомовній частинах країни. Відтак В. Райн (1847-1929), як і інші гербартіанці К.-Ф. Стой та Т. Ціллер, докладав

зусиль щодо об'єднання двох варіантів гербартіанської педагогіки.

Діяльність школи Гербарта-Ціллера визначалася як ефективна приблизно шістдесят років, а саме: з початком випуску «Щорічника Спілки наукової педагогіки», тобто в період з 1869 до 1927 рр. Швейцарські гербартіанці Г. Вігет, Т. Вігет та П. Конрад, ґрунтовно опрацьовуючи праці Й.-Ф. Гербарта, намагалися репрезентативно представити їх із власними коментарями у журналі «Спілки наукової педагогіки» (див.табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Статті гербартіанців Швейцарії у «Щорічнику Спілки наукової педагогіки»

Роки	№ журналу, сторінки	Автор	Назва статті
1876	8 270-276	Т. Вігет	Пропозиції щодо спрощення музичної грамоти для співаків
1877	9 297-316	Т. Вігет	Доктор В. Кайзер про Макбета і леді Макбет
1878	10 251-256	Т. Вігет	Уявлення про інтервал чи відчуття музики у співака
1878	10 256-266	Т. Вігет	Методичне трактування пісні на уроках музики
1879	11 291-318	Г. Вігет	Педагогічне життя у вищому науковому закладі Гофвула Доповідь з історії педагогіки
1880	12 308-326	Г. Вігет	Педагогічне життя у вищому науковому закладі Гофвула (продовження)
1882	14 58-79	Т. Вігет	Педагогічне життя у Гофвулі (закінчення)
1885	17 127-196	П. Конрад	Мета природничого навчання у народній школі
1891	23 196-302	Т. Вігет	Песталоцці і Гербарт. Перша частина
1892	24 1-60	Т. Вігет	Песталоцці і Гербарт. Заключна частина

1926/19 27	56 144-146	Т. Вігет	Терміновість дослідження Песталоцці

Примітка: укладено на основі джерела: [669, с. 230].

Найбільш широке обговорення отримали три ідеї: «формальні ступені навчання» як схема розподілу уроку; «концентрація навчання» та «культурно-історичні ступені». Принцип «концентрації» передбачав групування предметів на основі релігійного та історичного змісту й відповідно до культурно-історичних ступенів розвитку суспільства: казки для першого класу, легенди – для другого, далі – «Робінзон Крузо» Д. Дефо для третього навчального року.

Як стверджують П. Метц та К. Пранге, зазнавши впливу гербартіанства, навчальний план школи Рудольфа Штайнера частково був складений відповідно до культурно-історичного принципу [670, с. 44; 714, с. 29]. Саме Т. Ціллер і його учні розробили, перевірили й поширювали ці навчальні ідеї у школах. Швейцарські представники і промоутери гербартіанства брати Густав (1851-1929) та Теодор Вігети (1850-1933) з Санкт-Галлена, тандем Павло Конрад (1857-1939) і Франсуа Гуекс (1861-1918) з кантону Во мали чи не найбільший вплив у кантонах Граубюнден та Лозанна саме завдяки власній професійній діяльності.

В. Штегмюллєр (W.Stegmüller) зазначив, що «порівняльний виклад сприйняття історичного впливу гербартіанства повинен бути докладним з метою відновлення парадигми цієї течії» [828, с. 27]. Відтак Б. Адл-Аміні (B.Adl-Amini) звернув увагу на те, що в кантоні Граубюнден «релігійно спрямовані, консервативні ідеї Т. Ціллера» були введені задля реформування «домінуючої ліберальної підготовки вчителя й схвалені водночас євангельським учительством» [251, с. 918]. Зважаючи на такі суперечності, можна припустити, що гербартіанська педагогіка була більше, ширше й ефективніше сприйнята, аніж відкинута німецькомовними, протестантськими і консервативно налаштованими вчителями.

Б. Адл-Аміні (B. Adl-Amini), Ю. Олькерс (J.Oelkers) визначили гербартіанський напрям як домінуючий у Німеччині, Швейцарії другої половини XIX ст., зазначаючи, що «у гербартіанській школі наявні всі наукові соціологічні характеристики парадигми, тобто вона ґрунтувалася на міцному фундаменті, послідовно захищала власні позиції, заснувала організацію з метою втілення своїх науково-дослідницьких інтересів і систематично поповнювала свої ряди, піклувалася про поширення основоположних ідей гербартіанців» [251, с. 923; 707, с. 99]. Її представники брали участь у всіх важливих диспутах, дискусіях, обговореннях і репрезентували власні підходи для розв'язання педагогічних питань. До спілки входили відомі на той час у педагогічних колах особистості, діяльність яких при захисті інтересів своєї школи як «потужної солідарності, безперервного розвитку» відзначили історики педагогіки (Д. Беннер (D. Benner), Г. Бланкерц (H. Blankertz), Й. Бунцль (J. Bunzl), Г. Ваймер (H. Weimer), А. Ребле (A. Reble)). Проте наявними у школі були і розколи, і внутрішня опозиція, що свідчило про недосконалий ступінь організації [304; 319; 354; 714; 724].

Як засвідчують вищеназвані педагоги, по смерті Дістервега (1866) і до кінця століття не було ні теоретичних, ні практичних спроб щодо вдосконалення системи освіти Німеччини й інших країн, але вже наприкінці XIX сторіччя докорінно змінилося «як розуміння навчання, так і педагогічні очікування». Відповідно в центрі критики опинилася і система гербартіанської педагогіки, педагогічні реформи й реалізація освітніх питань у науковій школі послідовників німецького класика [724, с. 68].

Повне сприйняття гербартіанської педагогіки відбувалося в кантонах Граубюнден, Берн, Вале. За визначеннями К. Кноопа (K. Knoop), Р. Лассана (R. Lassahn), М. Шваба (M. Schwab) [593, с. 118; 616, с. 110], погляди Т. Ціллера, його бачення педагогічного закладу були ідентичними з ідеями Ляйпцізької семінарії.

П. Метц, Ю. Олькерс зосередили свої дослідження в напрямі впливу гербартіанської педагогіки на розвиток теорії і практики навчання у Швейцарії в кантоні Граубюнден з декількох причин. По-перше, за їхніми даними, у німецькомовній Швейцарії система освіти значною мірою була відчутно реформована згідно з педагогічними поглядами Т. Ціллера і, головним чином, саме в кантоні Граубюнден. По-друге, центром гербартіанської педагогіки був Хур (Chur), звідки ідеї гербартіанців ширилися в інші кантони. По-третє, федеральна шкільна освіта в Швейцарії мала декілька джерел міжкантонного чи навіть загальношвейцарського характеру.

Як свідчать історики педагогіки Швейцарії Х. Буоль (Ch. Buol) у монографії «Історія Спілки вчителів та педагогічні течії» («Geschichte des Lehrervereins und pädagogische Strömungen») (1983), П. Метц (P. Metz) у праці «Гербартіанство як парадигма для професіоналізації та шкільної реформи: до історії школи Граубюндена з 1880 по 1930 рр. та історії педагогічної діяльності Гербарта і гербартіанців Ціллера, Стоя і Райна у Швейцарії» («Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform: ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz»), Й. Міхель (J. Michel) у статті «150 років кантональної школи Граубюндена» («150 Jahre Bündner Kantonsschule») (1954), Р. Прайсверк (R.Preiswerk) у праці «Історія протестантського навчального закладу Хура 1837-1937» («Geschichte der Evangelischen Lehranstalt Schiers 1837-1937») (1937), у другій половині XIX – на початку XX ст., тобто за часів Т. Вігета та П. Конрада, народні школи та підготовка вчителів у Швейцарії перебували винятково під впливом ідей школи Й.-Ф. Гербарта [354; 669; 674;716].

У народних школах та євангелістських навчальних закладах викладали зазвичай іноземні вчителі, з-поміж яких переважали німецькі емігранти, і

саме вони спричинили появу в народних школах нових європейських педагогічних поглядів. Одним з них був А.-В. Геерс (A.W. Geers) (1814-1898 рр.), випускник Гьоттінгемського університету, працював учителем історії, латинської та грецької мов у католицькій школі Граубюндена, з 1891 р. – у загальній школі Хура. Як свідчить Й. Баццігер (J. Bazzigher), А.-В. Геерс був авторитетним представником формальної освіти, узірцем гуманістичного педагога. Багатогранну і всебічну ерудицію він отримав завдяки своїй працьовитості та сумлінному навчанню у К.-О. Мюллєра, Ф.-К. Дальманна, Я. Грімма, аналізуючи філософські, історичні та педагогічні дослідження Й.-Ф. Гербарта.

Вивчаючи доповнення до типової програми для шкіл Граубюндена за редакції А.-В. Геерса (1878), П. Метц відзначив вагомий вплив його історико-філософських роздумів у дусі гербартіанства щодо релігії і мистецтва як засобів навчання і звернув увагу на узгодження позиції А.-В. Геерса з ідеями гербартіанців [533, с. 36; 669, с. 463]. А.-В. Геерс, хоч і був учнем Й.-Ф. Гербарта, переконував Й. Баццігер, проте навряд чи міг стати представником його філософського та педагогічного напряму, разом з тим Т. Вігет – директор семінарії в Граубюндені, ініціатор ціллерівського напряму в Швейцарії – відгукувався про А.-В. Геерса як про одного з «потужних» учителів, який не лише займався практикою, але й публікував у «Щоденній газеті Граубюндена» («Bündner Tagblatt») «аналіз праць педагогічних систем Й.-Ф. Гербарта та Т. Ціллера», а отже, був прихильником гербартіанства [294, с. 64].

Інший відомий швейцарський педагог Й. Мюгель (J. Mühel), який працював під псевдонімом Й. Міхель (J. Michel) (1841-1876). Він спершу вивчав у педагогічній семінарії К.-Ф. Стоя теологію і служив священиком, а згодом, з 1872 р., став учителем релігії та історії і редактором педагогічної газети «Представник народу» («Volksmann») і радником громадськості Граубюндена з питань школи. У вчительському середовищі він отримав

визнання й авторитет, виступаючи за поліпшення фінансового становища своїх колег. Й. Міхель активно підтримав проект закону для школи від 1874 р., у реалізації якого він передбачив позбавлення переваг церкви над державою в справах освіти й непогрішності в розумінні віри та морального виховання, і вимагав зменшення церковного нагляду за семінаріями і загальнорелігійного, а не конфесійного виховання моралі. З огляду на те, що до того часу зв'язки церкви і суспільства були тісними, підготовка вчителя повинна була ґрунтувалася на релігійно-етичній основі, як це наголошували гербартіанці.

Зазначаємо, що освітньо-політичні погляди Й. Міхеля (практиканта К.-Ф. Стоя), суперечили окремим ідеям Й.-Ф. Гербарта, тоді як учні Дробіша – Й.-Г. Шеллібаум (J.H.Schällibaum) та Й.-Г. Заліс (J.G. Salis) – активно пропагували теорію і практику підготовки вчителя у стилі гербартіанства.

Психолого-педагогічну практику за керівництва К.-Ф. Стоя проходили представники педагогічних кіл з різних кантонів Швейцарії (див. табл. 2.7.). П. Конрад (P. Conrad) (1857-1939) проходив практику в Т. Ціллера, давав пробні лекції в університетській семінарії Єни й після докладного аналізу «Загальної дидактики» В. Райна так свідчив про підвищення кваліфікації учителів, які там стажувалися: *«…що мене привело в Єну, так це підготовка у педагогічній при університетській семінарії, яку очолював професор В. Райн, якого я знав як наполегливого борця за впровадження гербарт-ціллерівських ідей. На його лекціях із загальної дидактики, лекціях інших викладачів (Лємензікк (Lehmensick) – спеціальна дидактика) та пробних лекціях сподівався ближче ознайомитися із сучасним станом педагогіки Гербарта і Ціллера. Оскільки я впродовж багатьох років працюю віддалено від центру науки, з поля зору могли випасти деякі прогресивні й важливі аспекти, й тому зараз я намагаюся доотримати і найновішу літературу, і теоретичні, і практичні навички на основах нової для мене, гербартіанської педагогіки»* (переклад наш. – Н.Ф.) [360, с. 26; 363, с. 13].

Особливо імпонували авторові спроби творчого розвитку ідей видатного педагога: *«семінарські заняття Лємензікка та лекції В. Райна переконали мене в тому, що стрижень гербарт-ціллеровської теорії і практики всупереч різним нападам як раніше, так і зараз твердо тримається. Як учня і завзятого прихильника Т. Ціллера, це мене щиро тішить.*

З іншого боку, на моє велике задоволення, я чітко побачив, що професор В. Райн не обмежується лише тим, щоб зберегти отримані у спадок наукові багатства й подати їх своїм учням у вигідному світлі, але й те, що він мав намір невпинно примножувати дослідження в галузі педагогіки й розширювати її кордони.

Деякі питання він охоплював більш незалежно, деякі глибше, як Т. Ціллер. З цього боку я звертаю увагу на, наприклад, модель В. Райна щодо розвитку етики та на виклад теорії культурних ступенів і концентрацію навчання» (переклад наш. – Н.Ф.) [360, с. 46].

Таблиця 2.7

Представники Швейцарії, учасники психолого-педагогічної практики за керівництва К.-Ф. Стоя

Вступ, рік	Прізвище, імя	Місце народження	Посада
1848	А. Гаґеманн	Аарау	
1848	Й. Вельті	Цурцах	
1863	Й. Мюгель (Й. Міхель)	Ігіс	
1866	Й. Вальтер	Мюлендрф	
1870	К.Дуккотерд	Фрайбурґ	Викладач вищої школи у Франфурті на Майні
1872	Р. Егг	Шпрайтенбах	
1872	В. Охслін Ю. Перноукс	Різбах Арцір	

1874	М. Труоґ	Аарау	Викладач у м. Бруґґ
1880	Г. Квацін Л.Вулліємос	Нойхатель Лузанна	Викладач франц.мови у м. Штуттґарт Викладач в Лузанні
1881	Ф. Гуекс	Лузанна	Професор в Лузанні
1882	Е. Гьольді	Шафгаузен	
1883	М. Аккенталєр	Лузанна	Директор інституту в Лузанні
1884	В. Фаврат	Лузанна	Викладач педагогічного семінару К.-Ф. Стоя у Єні

Примітка: укладено на основі джерела: [670, с. 46].

1899 р. слухачам літніх курсів було представлено модель педагогіки В. Райна. Тут можна віднайти основи педагогічної думки Гербарта-Ціллера-Райна, власне паралельний розвиток як окремого індивіда, так і людства, теорію культурних ступенів та матеріал для концентрації навчання, які В. Райн запропонував застосувати до всіх предметів (співи, мова, географія, природа). П. Конрад виступив проти такої інтеграції, зазначивши, однак, що ця ідея є доброю і цікавою й заслуговує на ретельний аналіз, що призведе до уточнення і поглибленого вивчення цього питання [362, с. 43]. Він вважав, що розвиток педагогічної науки на засадах гербарт-ціллерівського вчення дав поштовх освітній діяльності в університеті Єни, куди спрямовані надії педагогіки [360, с. 189]. Саме визнання П. Конрада як завзятого прихильника Т. Ціллера доводить: він захищав проти нападів і університетську семінарію в Ляйпцізі, і викладача Лємензікка від критики. Як удосконалення доктрини Т. Ціллера, П. Конрад у своїх працях підтримав вимогу щодо формування покрокового навчання: огляд, запам’ятовування та узагальнення (Додаток О) [364, с. 14].

Філософія Й.-Ф. Гербарта, як стверджує П. Метц, у будь-якому випадку викликала свого часу набагато менше зацікавлення, аніж системи Г. Гегеля і Ф.-В. Шеллінга. Вочевидь, Й.-Ф. Гербартові не вистачило активності та

організаційного таланту, щоб заснувати власну філософську школу. Ця ситуація змінювалася поступово з 1840 і до 1870 рр.: незалежність педагогічних кафедр на противагу кафедрам філософії, з концентрацією на педагогіці Й.-Ф. Гербарта та заснуванням приватних навчальних семінарій і практичних шкіл К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером. Учителі народних шкіл працювали не лише як богослови-початківці, але й відчували потребу й були готові підвищувати свою кваліфікацію. Створення педагогічних спілок та видання педагогічних часописів зміцнили позиції та забезпечили процвітання гербартіанства [250, с. 7]. Відкрите поширення ідей, працевлаштування вчителів-гербартіанців здійснювалося починаючи з 70-х рр. XIX ст., адже Т. Ціллер відносно пізно прийшов до педагогіки через філософію і психологію, К.-Ф. Стой лише 1874 р. повернувся до Єни з Гайдельберга. На міжнародну арену школу Й.-Ф. Гербарта вивів В. Райн своїми публікаціями в різних країнах, він залучав до щорічних літніх курсів підвищення кваліфікації з 1889 р. широку міжнародну педагогічну спільноту, об’єднавши, як стверджує К. Гуггісберг (K. Guggisberg), урізнобіч спрямовані гербартіанські напрями К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера [511, с. 177].

Цим науково-історичним поясненням ми намагаємося показати, що сприйняття гербартіанської педагогіки в різних швейцарських кантонах не дуже відрізняється. К. Гуггісберг указав на той факт, що педагоги кантонів Берн (Berne), Вале (Valais), Швіц (Schwyz) значно швидше ознайомилися із вченням гербартіанців, у кантоні Базель їх ідеї впроваджувалися до навчального процесу значно пізніше. Б. Адл-Аміні, Й. Баццінгер, Х. Буоль, К. Гуггісберг, П. Метц, Р. Прайсверк зазначають, що в кантонах Во (Vaud), Ааргау (Aargau), Женева (Geneva) та Граубюнден (Graubünden) активніше, аніж в інших, упроваджувалися головні теоретичні аспекти педагогіки, проте заледве можна було виявити ознаки інтересу до гербартіанства [250; 294; 354; 512; 670; 716].

Підготовка вчителів у Швейцарії в другій половині XIX ст. (порівняно

з першою половиною) менше орієнтувалася на вчення Й. Песталоцці. Причини, звичайно, були різні: це і особисті знайомства, і діяльність шкільних асоціацій, і нове сприйняття педагогіки Й. Песталоцці в педагогічній літературі, відтак зазнали невдачі спроби Ф.-Е. Фелленберга (Ph.E. von Fellenberg) пов’язати підготовку вчителя із сільськогосподарською школою. Зокрема, він дійшов висновку, що головна причина бідності – відсутність освіти або незадовільна підготовка, і вирішив, що на часі потрібною була школа, яка давала б професійні знання і загальний особистісний розвиток.

Ф.-Е. Фелленберг заснував школу, що здобула велику популярність своїми моральними принципами і якістю викладання сільськогосподарських наук: сюди з'їжджалися на навчання з різних країн Європи і навіть з Америки; російський імператор Олександр І відрядив графа Каподістрія (1813) для ознайомлення зі школою Ф.-Е. Фелленберга і, отримавши про неї схвальний відгук, відправив на навчання сімох російських юнаків. Школа Ф.-Е. Фелленберга проіснувала лише до 1855 р., хоча стала зразком для подібних навчальних закладів такого типу.

Інші швейцарські педагоги Мартін Шмід (Martin Schmid) (1889-1971) і Пауль Кіні (Paul Kieni) (1889-1955), учні П. Конрада, 1921 р. відвідали Єну, де пройшли літні курси. Ми не можемо стверджувати, що вони стали представниками гербартіанства у Швейцарії, однак хочемо навести цитату зі звіту Пауля Кіні та Мартіна Шміда, опублікованого у «Щорічному звіті спілки вчителів Граубюндена» («Jahresbericht des Bündner Lehrervereins»): «…влітку 1921 року ми слухали лекції професора В. Райна, відомого послідовника Т. Ціллера і знаменитого педагога. Ретельно розподілені навчальні предмети, постановка завдання роз’яснена. Головний акцент на розумовому навчанні» [729, с. 19].

У свідченнях М. Шміда відчутним є його дистанціювання від педагогіки В. Райна, оскільки він побачив зростаючу тенденцію до національних та релігійно-педагогічних поглядів [801, с. 22]. Стійкі політичні

переконання В. Райна здавалися йому дивними. Педагогічний догматизм і національні принципи останнього стали причиною його дистанціювання від гербартіанства Т. Ціллера і В. Райна, проте містили в собі й наближення до їх вчення, оскільки, здобувши в Хурі освіту в гербартіанському напрямі, йому не просто було повернутися до реформаторсько-педагогічних поглядів.

Під сильним впливом поглядів Й. Песталоцці і гербартіанських ідей педагоги Швейцарії намагалися перейняти добре обґрунтовану педагогіку, яка б давала відповіді на всі запитання. Ще 1843 р. дві Конфесійні шкільні ради було об’єднано й перейменовано в Загальну педагогічну раду, у поле діяльності і контролю якої входили не лише конфесійні школи кантонів, але й народні школи, організація школи, урегулювання питань дисципліни, засоби навчання, контроль за навчальними планами, підсумкові іспити, шкільні канікули, вибори і звільнення ректорів, директорів, бухгалтерський облік.

У статті 34 під назвою «Загальні питання підвищення системи народної освіти» («*Hebung des Volksschulwesens im Allgemeinen*») від 1 грудня 1844 року внесено доповнення про сферу роботи та завдань «Загальної педагогічної ради». Зокрема, педагогічна рада визначила роботу комісії з питань народної освіти, обов’язковість шкільного навчання, тривалість шкільного навчання, шкільний відбір, управління фінансами та збільшення фонду школи, питання шкільної їдальні, шкільного колективу, навчальних предметів, навчання і виховання, нагляду і контролю вчителів, шкільного інспектування та порядку.

Особливо високі вимоги педагогічна рада ставила до кваліфікації вчителів початкової школи, і з 1895 р. учителів, які здобули професію до 1852 р., зобов’язували пройти навчання на вчительських курсах, наприкінці навчання скласти теоретичний і практичний іспити перед педагогічною комісією та отримати, відповідно до їх підготовки, «патент». Кандидати з відмінними й дуже добрими успіхами мали право отримати патент I ступеня та викладати у старших класах початкової школи, а претенденти із доброю та задовільною успішністю – у першому класі. Нижчими були вимоги для

здобуття лише допуску до посади вчителя: пред'явлення шкільної успішності або іспит перед інспектором у школі [669, с. 161].

Як стверджує П. Метц, протягом 15 років здобуття посади вчителя контролювалося як педагогічною радою, так і департаментом з питань освіти, які публікували «Положення про освіту та видачу патентів для вчителів шкіл» («Verordnung über Bildung und Patentirung der Gemeindeschullehrer») (1852, 1868, 1878, 1892, 1907, 1923) з метою підвищення кваліфікації та вимог щодо отримання такого «патенту» чи дозволу та обмежили право бути обраними на посаду вчителя. З 1881 р. на посаді вчителя за вибором школи могли працювати кандидати з патентом I чи II ступеня або дозволом; з 1892 р. педагогічна рада більше не видавала дозволів; з 1907 р. зникла відмінність між патентами I і II ступенів [669, с. 143].

Установи кантонів визначали уніфіковані умови для претендентів, які мають право обиратися на посади вчителів, поступово підвищивши вплив екзаменаційної комісії кантону з питань контролю за якістю знань учителя, та діяли відповідно до вимог народної освіти. Унаслідок цієї політики зменшився вплив духовенства і приватних учителів, оскільки до них (учителів релігії), як і до решти, були висунуті ті ж вимоги. Якщо звернути увагу на ступінь отримання патентів і дозволів, то на 1879 р. він перевищив 90% і з огляду на загальну тенденцію не можна говорити «про структурний попит гербартіанського сприйняття» (Додаток М).

Особливу позицію в підвищенні кваліфікації вчителя посідає гербартіанська педагогіка. На перші п'ять років прийняття гербартіанства припадає останнє суттєве підвищення отримання патентів, а завершення епохи гербартіанства збігається із закінченням загального розвитку, тобто із досягненням абсолютної позначки отримання патентів. Це свідчить про те, що гербартіанська педагогіка швидше долучилася до завершальної фази довгого структурного розвитку школи Швейцарії, власне професіоналізації вчительства, аніж гальмувала структурний попит чи нові освітні потреби

(Додаток Б**).** В останній чверті XIX ст. поступово зростала необхідність реформування та професіоналізації освіти, оскільки відбувався постійний політичний тиск на закон про школу від 1874 р.

2.3. Авторські дидактичні системи Г.А. Лінднера та О. Вільманна: закономірності розвитку

В історії педагогічної теорії та практики винятково важлива роль належить «персоналістичному» напряму, що дає змогу не лише повернути мислителів минулого в освіту, але й на основі аналізу надбань учених говорити про здобутки педагогіки загалом. Яскравим представником гербартіанської педагогіки, популяризатором ідей Й.-Ф. Гербарта в Австро-Угорщині був Ґ.-А. Лінднер.

У межах наукового дослідження гербартіанської педагогіки в Австро-Угорській монархії не можна не звернути увагу на постать Ґ.-А. Лінднера. Ім’я відомого вченого, впливового представника гербартіанської педагогіки, філософії і психології у Габсбурзькій монархії поставлене дослідниками на один щабель зі світилом у педагогіці, його сучасником О. Вільманном [597, с. 550]. Що стосується підготовки і підвищення кваліфікації вчителів у Австрії, то, безперечно, вплив Ґ.-А. Лінднера був значно більшим, аніж О. Вільманна.

Е. Адам (E. Adam), В. Брецінка (W. Brezinka), К. Ридль (K. Rydl) вказали на велике значення поглядів гербартіанця Ґ.-А. Лінднера для розвитку педагогіки як науки в Австрії та для підготовки вчителів в останні чотири десятиріччя Австро-Угорської монархії [249, с. 228; 339, с. 148].

На основі відомих широкому загалу підручників з педагогіки, філософії і психології поширився вплив Ґ.-А. Лінднера не лише на підготовку вчителів, але й на організацію шкільного навчання за межами країни, допоки «не вступила в дію шкільна реформа у молодій республіці» [447, с. 93]. Як це

не парадоксально, окрім захищеної дисертації Р. Ґьоннера (1967), про Ґ.-А. Лінднера немає жодної історико-критичної монографії німецькою мовою [там само].

Ґ.-А. Лінднер (1828 – 1887) належав до двох суспільних общин, що за часів зростаючого націоналізму становило певні труднощі й супроводжувалося критикою як з боку німців, так і чехів. Становище батьків Ґ.-А. Лінднера уможливило для нього добру шкільну підготовку, спочатку в місцевій народній школі, пізніше в гімназії Юнгбунцлау (Jungbunzlau) (сьогодні Mlada Boleslav, Чехія) та академічній гімназії Праги. Перед вступом до університету в Празі Ґ.-А. Лінднер закінчив дворічні філософські підготовчі курси, на яких через посередництво вчителя-філософа Ф. Екснера ознайомився з філософією та педагогікою гербартіанства, що, як наслідок, стало основою численних праць у галузі педагогіки, філософії і психології.

1848 р. Ґ.-А. Лінднер перервав навчання у виші та за вимогою матері навчався в Єпископській теологічній семінарії м. Ляйтмерітц (сьогодні Літамеріце, Чехія). Він не відчував покликання до духовного сану, навпаки, вів дискусії з представниками церкви й симпатизував ліберальним поглядам, що були поширені в середині XIX ст. в освітніх колах [357].Того ж року Ґ.-А. Лінднер повернувся до Празького університету й вивчав математику, фізику, філософію, щоб надалі викладати ці предмети в гімназії.

Після дворічного навчання він розпочав свою педагогічну діяльність як учитель-помічник у гімназії м. Граутенау (сьогодні Грутнов, Чехія). За цього часу Ґ.-А. Лінднер завершує навчання в докторантурі, проте захищає дисертацію доктора філософії в Празькому університеті лише через 17 років (1867) [340, с. 59].

Протягом 1851 – 1855 рр. Ґ.-А. Лінднер – викладач гімназії. Конфлікт з учителем релігії спричинив те, що в гімназію перевіряли представники Міністерства віросповідань і навчання й Найвища Рада освіти відправила Ґ.-А. Лінднера як «політично і морально ненадійну особу» в гімназію Гіллі

(сьогодні Словенія). 16 років праці у цій гімназії були успішними: наукова, журналістська та політична діяльність у галузі педагогіки, філософії, психології, соціології та економіки: «Підручник емпіричної психології» «Lehrbuch der empirischen Psychologie» (1858) [640], «Підручник формальної логіки» «Lehrbuch der formalen Logik» (1861) [641], «Вступ до вивчення філософії» «Einleitung in das Studium der Philosophie» (1866) [634], «Педагогічний виш» «Die Pädagogische Hochschule» (1874) [633], дидактична праця «Рахунки в малюнках» «Rechnen in Bildern» (1875), перекладені багатьма мовами підручники «Загальне вчення про виховання» «Allgemeine Erziehungslehre» (1877) [629] й «Загальне вчення про навчання» «Allgemeine Unterrichtslehre» (1877) [637] та більша частина його праці «Енциклопедичний довідник науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» (1884); соціолого-психологічні праці – «Проблема щастя. Психологічні пошуки людського відчуття щастя» «Das Problem des Glücks. Psychologische Untersuchungen über die menschliche Glückseligkeit» [631], «Ідеї психології суспільства як основи соціальної науки» «Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Socialwissenschaft» (1871) [637].

Водночас звертаємо увагу на оцінку праці Ґ.-А. Лінднера, подану в аналізі В.-М. Джонстона: «Ґ.-А. Лінднер своїми науковими працями заклав фундамент професійної кар’єри великого науковця, тому його вчення перейшло кордони монархії» [573, с. 22].

1872 р. Ґ.-А. Лінднер подав свою кандидатуру на заміщення вакантної посади завідувача кафедри філософії та педагогіки Празького університету, проте кафедру очолив О. Вільманн.

Лише 1882 р. його запросили до нового Празького університету з чеською мовою викладання (1881 р. Празький університет, який відзначався німецьким характером, розділили на німецький та чеський виші) [488, с. 148].Оскільки Ґ.-А. Лінднер вважав себе більше чехом, то пропозиція викладати у цьому виші не викликала сумніву, на противагу тому, що свої

праці він публікував лише німецькою мовою.

В університеті при кафедрі, відповідно до нового навчального плану, було започатковано практичну семінарію з двома годинами філософії та педагогіки на тиждень. Ґ.-А. Лінднер вимагав зв'язку теорії з практикою і на своїх лекціях спирався здебільшого на концепцію гербартіанської педагогіки (психологічні й педагогічні дисципліни та вивчення етики) [637, с. 14]. У новій інституції готували науково кваліфікований педагогічний персонал для австрійських навчальних закладів, і тим самим на тривалий час було забезпечено підготовку вчителів «на новій власне науковій основі, не нехтуючи при цьому практичною підготовкою» [634, с. 63].

До керівництва шкільною практикою залучали вчителів народної школи. Інституту-семінарії з «виховання та виховної майстерності», за концепцією Ґ.-А. Лінднера, необхідно було надати разом із професійною педагогічною підготовкою також і наукову у сфері навчання та виховання, оскільки традиційні філософські факультети університетів були неспроможні достатньо забезпечити «педагогічну семінарію» науковцями [633, с. 37]. Із заснуванням «вузько спеціалізованої науково-виховної» інституції Ґ.-А. Лінднер прагнув поставити педагогіку на належну висоту серед точних наук і водночас утвердити її як самостійну академічну дисципліну.

Крізь призму підготовки вчителів в Австрії на початку XXI ст. вперше актуально сформульований Ґ.-А. Лінднером постулат підготовки освітньо-наукових працівників отримав підтримку і схвалення з-поміж спеціалістів усіх рівнів [506, с. 98-101]. Усупереч цьому професори з філософії та педагогіки Віденського та Празького університетів, О. Вільманн і Т. Фогт – обидва, урешті, також репрезентанти гербартіанської педагогіки – критикували висновки Ґ.-А. Лінднера щодо самостійності педагогічних закладів. О. Вільманн під гаслом «проти спотвореного напряму», започаткованого педагогікою Ф. Діттес у Відні, виступив із запереченням нової, відокремленої від університету, інституції [343, с. 63].

Рішуче відкинув концепцію Ґ.-А. Лінднера і Т. Фогт, зазначивши, що вимога Ґ.-А. Лінднера щодо створення «інституту-семінарії виховання та виховної майстерності» є невдалим вираженням «хворої думки», а відірвавшись від філософського факультету, семінарія втратить власне наукове призначення [476, с. 34]. Урешті, Ґ.-А. Лінднер, як і Е. Лехнер, наполягали на заснуванні науково-виховного спеціального вищого закладу. Пізніше до цієї ідеї повернувся Ґ.-А. Лінднер в «Енциклопедичному довіднику науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» (1884) під заголовком «Методи навчання» [676].

З призначенням Ґ.-А. Лінднера на посаду директора навчального закладу з підготовки вчителів у Куттенберзі шкільна педагогіка була поставлена на наукову основу. Ураховуючи, що необхідні підручники із вивчення педагогіки в новозаснованих вишах були відсутні, Ґ.-А. Лінднер зробив запит до Міністерства віросповідань і навчання щодо дозволу використовувати свої праці для викладання у виші, хоча на той час він уже був визнаним автором і орієнтувався на викладання педагогіки відповідно до навчального плану та § 18 Статуту про організацію навчального закладу [341, с. 161].

1877 р. були опубліковані найвідоміші підручники «Загальне вчення про виховання» «Allgemeine Erziehungslehre» й «Загальне вчення про навчання» «Allgemeine Unterrichtslehre». Обидві праці користувалися великим успіхом та попитом, до кінця Першої світової війни перевидавалися 19 («Allgemeine Erziehungslehre») та 10 («Allgemeine Unterrichtslehre») разів. Як стверджує Ф. Діттес, практично в усіх навчальних закладах щодо підготовки вчителів у Габсбурзькій монархії користувалися підручниками гербартіанців, що де-факто суттєво сприяло монопольному становищу гербартіанства.

З 1880 р. були запропоновані переклади вищеназваних підручників чеською, польською та угорською мовами. Переклад обох праць італійською та грецькою мовами дозволив «гербартіанській педагогіці Ґ.-А. Лінднера»

вийти за межі Австро-Угорщини [345, с. 161], це дало можливість за короткий час представили навчальний дидактичний матеріал широкому загалові. Незважаючи на те, що обидві праці об’єднані гербартіанською філософією та педагогікою, Ґ.-А. Лінднер не відмовився від надбань історії педагогіки (вчення Коменського, Дістервега, Фрьобеля, Німейєра, Руссо та ін.) [629, с. 53].

Як результат своєї тридцятирічної філософсько-педагогічної праці 1882 р. Ґ.-А. Лінднер публікує «Енциклопедичний довідник науки про виховання» «Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde» (1006 с.), який викликав резонанс у наукових колах. 1884 р. вийшло друге та третє виправлені видання [635], 1891 р. (чотири роки по смерті Ґ.-А. Лінднера) – четверте й останнє видання першого компендіуму гербартіанства в Австрії [350, с. 143]. Найбільший успіх цієї праці припадає на останню чверть XIX ст., коли в педагогічних колах Австро-Угорщини зросла потреба в учителях-науковцях, учителях-практиках. Це була в Австрії перша праця такого плану, яка здатна найчіткіше зорієнтувати й допомогти у сфері педагогіки.

«Енциклопедичний довідник науки про виховання» виявив визначні знання Ґ.-А. Лінднера в галузі педагогіки та дотичних до неї дисциплін, його компетентність у філософії та психології (Додаток К). Одним з основних джерел, якими він послуговувався і на які орієнтувався, була десятитомна праця К.-А. Шміда «Енциклопедія загальної науки про виховання і навчання» «Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens» [800, с. 37]. У вступному слові до своєї праці Ґ.-А. Лінднер визначає її призначення – «формування педагогічного світогляду» [636, с. 447]. Про те, що в праці вчений здебільшого спирається на гербартіанську педагогіку, стає зрозуміло вже з першої частини. Тому не викликає непорозуміння той факт, що педагог найчастіше цитує Й.-Ф. Гербарта та його послідовника Т. Ціллера, разом з тим намагається уникнути очевидної однобічності й аналізує погляди Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Ф. Фрьобеля, І. Канта та ін.

Щодо змістового наповнення компедіуму Г.-А. Лінднера, то варто зазначити, що теорії освіти приділено тут менше уваги, аніж шкільній практиці та вихованню, оскільки ця праця першочергово була призначена для подальшого вдосконалення кваліфікації вчителів [488, с. 154]. Водночас акцент зроблено на проблемах народної школи без часо-просторових обмежень, і аналіз стосується й елементарної освіти в Європі, як, до прикладу, праця «Народна школа Данії» «Dänemarks Volksschulwesen».

Освітні реформи в Австро-Угорщині другої половині XIX ст. збіглися з поштовхом до розбудови педагогіки як науки в університетах. На реалізацію Закону §42 про освіту від 14 травня 1869 року було передбачено заснування педагогічних семінарій при університетах і технічних інститутах з приміткою «для кращої підготовки вчительських кадрів» [310]. Освітні політичні кола залучали О. Вільманна до дискусійних обговорень щодо можливостей подальших реформ. Відповідно до вищеназваного закону, місцевою радою Відня було вирішено відкрити педагогічне училище [807, с. 73; 909, с. 32]. 1868 року гербартіанець прийняв австрійське громадянство і його було призначено завідувачем кафедри і старшим викладачем новоствореного педагогічного училища зі «школою практики», яких на той час у Відні було не так багато. Високопосадовці та службовці освітньої галузі мали помилкове уявлення про таку школу й уважали її сумнівною, навіть небезпечною.

Усупереч упередженому ставленню, О. Вільманну вдалося організувати практичну школу у стилі педагогічних реформ Т. Ціллера. Вона швидко здобула авторитет і 1871/1872 рр. у ній навчалися 230 спудеїв. Сам гербартіанець викладав 21 урок на тиждень і керував навчальною практикою (14 тижнів) [345, с. 24].

Під час праці в педагогічній семінарії О. Вільманн брав активну участь у дебатах з питань теоретичної та практичної підготовки вчителів. У статті «Про підготовку учителів та вчительські навчальні заклади» («Über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten») (1869) педагог подав свої роздуми

щодо функціонування практичної школи і висловився проти нашарування «великої кількості показових шкіл» [345, с. 83] при вчительських навчальних закладах і вимагав інституції, яка би «враховувала педагогічну діяльність». Відтак О. Вільманн посів схвальну позицію щодо взаємопов'язаного навчання (теорії і практичної підготовки) (Додаток Ж3). Гербартіанець вказав на важливість врахування складових навчання – діяльності учня, вчителя та використання навчального матеріалу (див. рис.2.2)

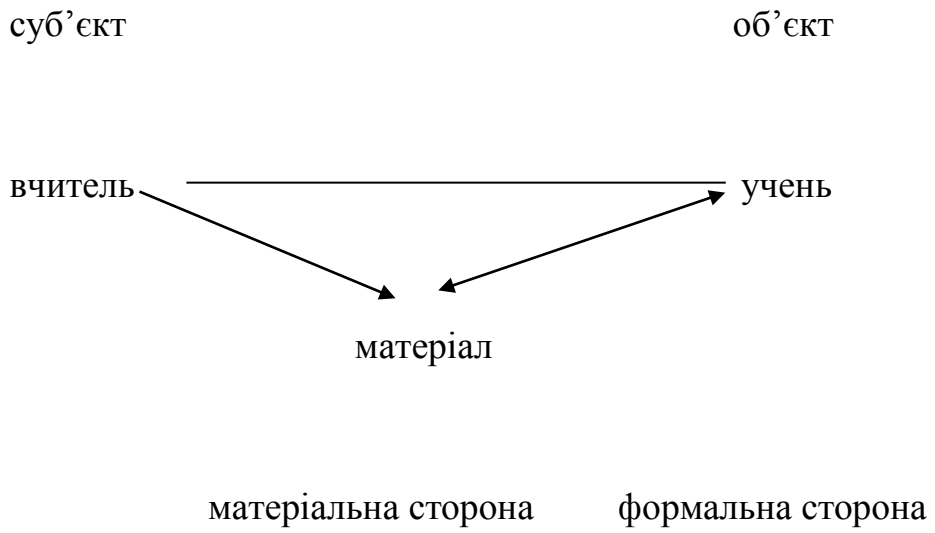


Рис. 2.2. Складники навчання (за О. Вільманном)

Критика та нотації на конференц-обговореннях у школах при вчительських навчальних закладах ставали у нагоді на подальшому щаблі навчання і практики.

Велике значення для репутації О. Вільманна в Празькому університеті мало опитування щодо функціонування педагогічної семінарії при університеті (1871). Членами комісії (М. Міклош, Т. Фогт, К.-Ф. Стой, Т. Ціллер, Й. Масіус та Ф. Ціммерманн), представниками різних громадських організацій (міністерський радник Фіккер, директор гімназії Гохеґґер та директор училища Діттес) були порушені три питання. 1. Необхідними чи бажаними є підготовка вчителів для середньої школи та функціонування педагогічних семінарій при університетах? 2. Чи можна одночасно отримати в

таких семінаріях повну освіту та підготовку до професії вчителя народної школи? 3. Які вимоги повинні ставитися до таких семінарій з огляду на навчальний матеріал? [341, с. 167].

У висновках Т. Фогта відзначаємо розбіжні відповіді на перше питання, оскільки члени комісії мали диференційовані уявлення про необхідність функціонування педагогічних семінарій при університетах. Учителям народних шкіл було відмовлено в проханні проходження стажування в університетських семінаріях [890, с. 69]. З огляду на третє питання пропозиція Міклоша не обмежувати кількість слухачів педагогічних лекцій здобула підтримку в той час, коли кількість спудеїв педагогічної семінарії при університеті не перевищувала 12. Одностайними були члени комісії у питанні самостійного добору лектором навчального матеріалу [338, с. 410].

За результатами роботи комісії у Віденському університеті було створено кафедру педагогіки, яку очолив Т. Фогт. Водночас в університетах Ґраца та Іннсбрука було схвалено заснування кафедри філософії, завідувачі яких зобов’язані були читати лекції з педагогіки, і лише у Празькому університеті такої кафедри не було. У контексті такого рішення О. Вільманну було запропоновано викласти свої міркування щодо педагогічних студій в університетах Міністерству віросповідань і навчання.

Гербартіанець вказав на певну «невідповідність»: педагогічна практика відноситься до виховання й навчання, проте сама наука навчання і виховання має «виправдані» труднощі. О. Вільманн репрезентував тезу, що «вступний курс педагогічних студій у вишах є суттєвою умовою… підвищення якості шкільної освіти» [711, с. 74; 932, с. 292]. Його «ескіз» надав змісту, передусім, науковим лекціям із загальної педагогіки, дидактики і методики та історії виховання. Він був переконаний у твердженні, що власне практична школа є справжньою основою підготовки майбутнього вчителя.

Після переходу до Празького університету Міністерство віросповідань

і навчання знову звернулося до О. Вільманна з проханням подати на розгляд пропозиції для реалізації Закону (§42 про освіту від 14 травня 1869 року. Він обґрунтував відповідне клопотання про «Педагогічні семінарії при університетах», зазначивши: «постанова про те, що для загальної підготовки вчителів слі172-174, 179д організувати спеціальні вчительські курси (педагогічні семінарії) при університетах чи технічних інститутах сформульована розпливчато і нечітко» [931, с. 82]. На думку вченого, вона спричинила три практичні наслідки: по-перше, можна було обмежитися проектом курсів підвищення кваліфікації для вчителів народної та міської шкіл. По-друге, для подальшої розгорнутої професійної підготовки вчителів відповідно до закону при університетах можна було ухвалити організацію педагогічних семінарій, які мали бути доступними і для вчителів народної та міської шкіл. По-третє, постанова рекомендувала об’єднати обидві названі пропозиції [444, с. 14].

Перша інтерпретація закону не розглядалася О. Вільманном як дискутивна, оскільки таке тлумачення повністю заперечувало організацію педагогічних семінарій. Окрім того, таке організаційне прив’язування курсів підвищення кваліфікації до університету не було до кінця з’ясованим через відсутність розв’язання питання про допуск вчителів народної школи до університетів. О. Вільманн побоювався, що це буде лише подальша теоретична освіта, а практичні школи потрібно приєднати до курсів підвищення кваліфікації. На виконання завдання про підготовку високоосвіченого вчителя – за законом про освіту «Співпраця у підготовці вчителів» (§35), «Участь у педагогічній раді» (§19), «Діяльність шкільних інспекторів» (§28), практичне навчання було обов’язковим [926, с. 531].

Інше тлумачення дослівно не суперечило тексту закону. Для заснування науково-педагогічної семінарії О. Вільманн бачив два варіанти: перший – теоретично-педагогічна підготовка (Королівська педагогічна семінарія в Ляйпцізі, семінарія Таулова у Кілі, семінарія Шварца в

Гайдельберзі), другий – з теоретичною і практичною підготовкою в навчальному закладі та практичній школі (семінарія К.-Ф. Стоя в Єні, університетська семінарія Т. Ціллера в Ляйпцізі) [933, с. 290].

О. Вільманн докладно пояснив, чому він не підтримував «теоретично спрямованих» семінарій. У його аргументах відстежуємо побоювання щодо зниження «рівня теоретичного вивчення науки про виховання, коли в семінарії будуть зараховані вчителі народних шкіл» [929, с. 151]. На його переконання, учителям народних шкіл це не під силу і вони отримають «шкідливу напівосвіту» через відсутність гімназійної підготовки. Для підтвердження своїх міркувань О. Вільманн наводить приклад невдалої спроби зарахування до Королівської семінарії вчителів народної школи, що призвело до розподілу на педагогічно-філологічну та педагогічну секції. Останню не визнали навіть при «поблажливому керівництві» Масіуса [344, с. 404].

Третя інтерпретація, тобто поєднання курсів підвищення кваліфікації та педагогічних семінарій, була для О. Вільманна метою, до якої він прагнув; гербартіанець рекомендував починати організацію педагогічних семінарій при університетах, але разом із практичними школами. У зв’язку з цим він подав до Міністерства віросповідань і навчання свій ескіз додатка (містив 16 параграфів) до § 42 Закону про освіту. Сформульовані в рекомендаціях вимоги щодо організації педагогічних семінарій при університетах сам О. Вільманн не зміг практично втілити у новозаснованій при Празькому університеті (1876) семінарії.

У повідомленні про його викладацьку діяльність з 1872 до 1875 рр. стало чітко зрозуміло, якої ваги він надавав лекціям із загальної і філософської педагогіки, дидактики, історії педагогіки та теорії виховання, адже вважав, що педагогіка повинна посідати належне їй чільне місце серед інших наук [924, с. 486].

Проблемною стала для О. Вільманна організація практичних занять, які слугували «розставленню акцентів, поясненню та обговоренню лекційного

матеріалу». Непідготовленим до такого навчання слухачам було вкрай важко, оскільки вони отримували великі за обсягом завдання. Як результат – було запропоновано дистанціюватися від «надскладного апарату практичних занять» [927, с. 128].

Учений намагався встановити зв'язок та відповідність між навчальними закладами, підготував статут із певними вимогами. Його уявлення передбачали створення закладу такого типу, який був би аналогом фахових семінарій, оскільки «метою педагогічної семінарії є уможливлення самостійного оволодіння слухачами основами наукової педагогіки та здатності працювати в навчальному закладі (§ 1)» [933, с. 299].

У своїх публікаціях О. Вільманн надалі розвивав ідею практичної школи при семінарії. В аналізі «Освіти для вчителів Німеччини та Австрії» він хронологічно проаналізував необхідність для педагогів у: педагогічних установах (окрім університету); наукових семінаріях; педагогічних семінаріях з практичними школами; педагогічних семінаріях без практичних шкіл [919, с. 322].

Після оцінки переваг та недоліків чотирьох типів навчальних закладів О. Вільманн визнав лише один придатний варіант: «тут може навчатися той, хто спроможний працювати в колективі, мати свою думку, уміти поєднати складові матеріалу в одне ціле» [920, с. 15]. Він сприйняв аргументи опонентів практичної школи, проте його цікавило питання: яким чином буде навчати і виховувати молодий учитель-теоретик без практичних навичок викладання. Одна із відповідей О. Вільманна була такою: «Лише початкове (основне) навчання є ґрунтовною школою молодого учителя; він сам проходить адаптацію, вчиться пристосовувати навчальний матеріал; тут проявляються всі його помилки та промахи» [935, с. 311]. Він висловився за цю форму навчання вчителів з позиції дидактичних перспектив вищої школи, оскільки вважав, що студенти, які пізніше здобувають університетську освіту і самі згодом

формуватимуть учителя, отримають педагогічну компетентність, будуть добрим прикладом викладання.

Гербартіанець розмірковував, що студенти педагогічних семінарій з практичною школою при університетах працюють у лабораторних умовах, тобто на практиці отримують «справжню освіту». Окрім того, він критикував нехтування дидактів, які під час заняття не пропонували дискусії про форми, методи викладання основних дисциплін, про засоби і способи професійного становлення фахівця.

У такому ключі цікавим і продуктивним для розвитку педагогічної науки О. Вільманн вважав твердження, що освіта повинна морально облагороджувати, і переконував у необхідності розвивати при цьому розумові навички [918, с. 28]. Педагог вимагав вивчати дидактику як частину теорії про виховання, яка дає поштовх суспільним та історичним перспективам. Зокрема, він зазначав: «у Й.-Ф. Гербарта ми помітили відсутність трактування як навчання, так і виховання з точки зору історії та суспільства, так само мало вказівок подає і Т. Ціллер, дещо більше їх у К.-Ф. Стоя» [943, с. 80].

Позаяк О. Вільманн відзначив і сильні сторони Празької семінарії, тобто семінарії без практичної школи. Розв’язання питання щодо підготовки педагогічних кадрів для професійної та вищої школи пов’язане, на переконання О. Вільманна, з розвитком науки про навчання та виховання. Навчальний процес у виші повинен бути організований за загальними дидактичними правилами [485, с. 173]. Викладання та наукові дослідження, за О. Вільманном, мають перебувати у взаємозв’язку, коли викладачі при читанні лекцій дотримуються як методів дослідження, так і методів раціонального процесу викладання. Водночас він допускав, що в опонентів виникатимуть заперечення щодо вивчення дидактики вищої школи.

Отже, популярність та вплив Ґ.-А. Лінднера, як і О. Вільманна – представників гербартіанської педагогіки, філософії і психології в педагогічних колах Австро-Угорщини не обмежилися лише використанням їх

наукових праць у царині педагогіки, філософії і психології, але концепцією щодо підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, організацією шкільного навчання.

Висновки до другого розділу

Педагогіка гербартіанців була зорієнтована на індивідуальність, а в «різносторонності інтересу» вбачала ідеал, який поєднував розумове та духовне життя. Гербартіанці вивели мету виховання з практичної філософії Й.-Ф. Гербарта й тим самим репрезентували уніфіковану науку виховання. Формування морального характеру як головної мети виховання базується, на їх переконання, не на практичній філософії німецького класика, а на християнсько-релігійному світогляді.

Гербартіанці по-новому розробили й модернізували концепцію педагогічного управління Й.-Ф. Гербарта. Управління, дисципліна й виховання досягали поставленої мети, коли учень самостійно визначав свій життєвий шлях. Стиль управління гербартіанців був не авторитарним, а «педагогічним» у класичному розумінні. Вони підготували передумови для реформи школи, яка не лише передає знання, сприяє розумінню моралі, але готує до креативного навчання і відпочинку, зміцнює дух і допомагає релігійному усвідомленню.

Представники гербартіанської течії (Ф.-В. Дьорпфельд, В. Райн, К.-Ф. Стой, Т. Ціллер) підтвердили позицію Й.-Ф. Гербарта щодо потреби кожної людини в релігійному навчанні та вихованні. Вони обґрунтували педагогічну науку і практику за допомогою етичної християнської основи гербартіанців. Слід було брати до уваги освітньо-політичні інтереси держави, які сприяли і гальмували проникнення й використання гербартіанської педагогіки у шкільній практиці. Гербартіанці забезпечили утвердження педагогіки як науки, на якій ґрунтувалася діяльність учителя й тим самим

сприяли більшому професіоналізму й автономії вчительських кадрів. Так, Е. Протнер підтвердив думку, що наукова громадськість Словенії була обізнана з ідеями Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців набагато краще, аніж інших течій і напрямів, хоча на сторінках німецької науково-педагогічної преси велася полеміка з гербартіанцями, а підручники Г.-А. Лінднера фахово трактували ідеї гербартіанців й актуалізували їх педагогічну теорію в місцевій педагогічній літературі. Проте викладені Г.-А. Лінднером у підручниках з педагогіки ідеї не були вповні зреалізовані як концепція певного педагогічного напряму. Відтак і на словенських землях вчення гербартіанців також зазнавало критики, однак несприйняття швидше йшло не з боку педагогічної, а релігійної аудиторії. В історії педагогіки Хорватії до Першої світової війни не були наявними ознаки науково обґрунтованої педагогіки, а передумови для розвитку педагогіки як науки з'явилися лише згодом. На початковому етапі в педагогіці переважали теологічні аспекти, з 70-х років XIX ст. домінувала гербартіанська педагогіка. Процес секуляризації педагогіки отримав, таким чином, істотний імпульс. Із зміцненням реформаторських течій на початку XX ст. педагогіка Хорватії наблизилася до європейської педагогічної думки, хоч її запозичення було незначним. Боротьба за секуляризацію шкільної освіти, за поліпшення діяльності навчальних закладів, за вищий статус учителя, заснування наукових і культурних закладів, початок університетської освіти, – усе це було передумовою для розвитку педагогіки як науки. За таких обставин гербартіанська педагогіка не мала жодних перспектив розвитку.

Послідовниками Й.-Ф. Гербарта було порушено низку важливих питань: релігійно-філософські основи навчання (гербартіанці виступили проти будь-якого догматизму); філософське обґрунтування педагогічних цілей. При дослідженні ґенези і принципу дії людського розуму гербартіанці обстоювали думку, що всі процеси свідомості не можуть пояснити розумові здібності, а формування уявлень у свідомості мають пізнавально виражене спрямування.

Школа Й.-Ф. Гербарта бере свій початок від М.-В. Дробіша, Г. Гартенштайна і Л. фон Штрюмпеля, які визначили Ляйпціг концентратором філософського гербартіанства. За керівництва Т. Ціллера місто стало центром подальшого розвитку і поширення педагогіки Й.-Ф. Гербарта: 1861 р. – публікація першого «Журналу точної філософії в дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus»); 1862 р. – заснування педагогічної семінарії в Ляйпцізі за керівництва Т. Ціллера; 1868 р. – утворення «Спілки наукової педагогіки» («Verein für wissenschaftliche Pädagogik»), заснування «Щорічника Спілки наукової педагогіки» («Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik») та інших періодичних видань.

Ми вважаємо Т. Ціллера педагогом-реформатором школи, який об’єднав наукову педагогіку з християнською, досяг концептуально-інтегрованого дослідження дидактики та підготовки вчителя, докладно пояснив і структурував шкільний та соціально-педагогічний напрями й на практиці втілив свої ідеї в діяльності школи. Це стало можливим завдяки заснуванню низки навчальних інституцій та виданню наукової періодики. Успіх школи Т. Ціллера можна вимірювати в багатьох площинах як результат науково зорієнтованого дослідницького центру, динамічної практично спрямованої спільноти дослідників.

Від Й.-Ф. Гербарта через Т. Ціллера та Т. Фогта і до В. Райна відзначаємо усвідомлення зростаючої потреби щодо застосування в навчальному плані основ національного принципу. Т. Ціллер уже для дитячого садка вимагав увести до навчального плану народні легенди, німецькі казки. У своєму навчальному плані він передбачив і ненаціональний матеріал («Робінзон Крузо» Д. Дефо, біблійні історії), тоді як В. Райн закликав використовувати національно-соціальні теми. Той факт, що Т. Ціллер визначив «високу» мету виховання на релігійних засадах, не сприяло «привабливості» його педагогіки, але релігійний аспект поєднав у

гербартіанській педагогіці дві суперечливі тенденції педагогіки XIX ст.: релігійність і науковість. Замість того, щоб обґрунтувати педагогіку однобічно з позиції віри, релігійних догм чи розуму, у його вченні об'єдналися релігія, етика та психологія.

Т. Ціллер мав релігійні переконання, тому його педагогічні ідеї були спрямовані на виховання в дитини любові до Бога. Він вважав, що через «виховуюче навчання» учень здобуде знання і тим самим буде ближче до «божественного ідеалу особистості», до морально-релігійної людини. Учений розумів, що таке навчання повинно реалізуватися не лише в початковій школі, а й бути корисним і потрібним у гімназіях. Основою його переконань було вчення Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Рохова, Й. Базедова, А. Франке. Т. Ціллер, проаналізувавши шкільну й вищу освіту свого часу, дійшов висновку, що держава, учитель та батьки діють одноосібно, зокрема держава піклується не про інтереси кожного громадянина, а про інтереси всього суспільства. До педагогіки вона звертається лише тоді, коли бачить необхідність виховання особистості. При цьому автор відзначив процвітання професійних шкіл, котрі забезпечують високу загальну освіту та належне виховання.

У своїх працях, зорієнтованих на шкільну практику, Г.-А. Лінднер маніфестував глибокі знання у сфері навчання та виховання в середній та вищій школах, які ґрунтуються на власному професійному досвіді, концентруючи увагу на ключових позиціях: «розподіл навчання», «застосування навчання», «апробація підручників», «концентрація навчання», «навчальні методи», «навчальний план», «засоби навчання та викладання», «навчальний матеріал». Ґ.-А. Лінднер докладно аналізував питання й проблеми підготовки та вдосконалення вчителів у системі освіти Австрії («Народна школа Австрії» «Österreichs Volksschulwesen»).

Особливо ефективними, на переконання О. Вільманна, була організація наукової педагогічної семінарії, що цілком і повністю підготує охочих до

педагогічної професії й сприятиме «підвищенню кваліфікації вчителів нижчого шкільного рівня». Він виправдовував інтеграцію практично-педагогічних шкіл до університетів особливістю педагогічного навчання. О. Вільманн пропонував надати «педагогічний напрям у галузі науки про виховання» і розвивати тривалий, стабільний інтерес у вихованні. Гербартіанець зазначив, що для цього важливою є «правдива педагогічна діяльність». Діяльність у практичній школі при семінарії повинна була поєднувати всіх учасників – студентів та викладача, і обов’язковою умовою було залучення вчителів народної та міської шкіл з метою підвищення їх кваліфікації.

Результати дослідження, викладені в цьому розділі, відображені в публікаціях: [172; 173; 181; 187; 192; 193; 195; 197; 198; 201; 221; 223; 234], у матеріалах конференції [211; 212; 215; 218; 219; 226].

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ

У розділі виокремлено сім періодів розвитку гербартіанської педагогіки (домінування теологічного спрямування у педагогіці або період діяльності безпосередніх учнів Й.-Ф. Гербарта: Л. фон Штрюмпеля (1812-1899), Г. Гартенштайна (1808-1890), М.-В. Дробіша (1802-1896), К.-В. Магера; ціллерівський або період наукового усвідомлення гербартіанства; період інституційного утвердження; період В. Райна (випуск щорічника спілки за кордоном, національне виховання, перегляд співіснування школи й церкви, історичне викладання релігії в школах, популярність школи В. Райна, новий план для 8-класної народної школи та його «інтелектуальне наповнення»); період Отто Вільманна (ідея практичної школи при семінарії, вчення про методи викладання основних дисциплін, про засоби і способи професійного становлення фахівця); період критичної оцінки (консервативне, реакціонерне, догматичне); повернення до вивчення Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, відновлення діяльності «Спілки гербартіанців» у багатьох країнах), зумовлені змінами у змісті, напрямах, ідеях, принципах і завданнях навчально-виховного процесу, з’ясовано шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки в освітній простір Австрії, Австро-Угорщини, Швейцарії, висвітлено закономірності розвитку авторських дидактичних систем.

Установлення комплексу подібних і спільних вимог до системи освіти, виявлення меж подібності в теорії та практиці, визначення змісту й основних векторів загальних тенденцій розвитку освіти, аналіз сучасного стану організації системи освіти України та інтеграційних процесів формування єдиного освітнього простору в Європі згідно з їх концептуальними параметрами є передумовою наукової періодизації.

Закономірно, що до вивчення спадщини Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців зверталися відомі німецькі вчені (Е. Ангальт (E. Anhalt) [263], В. Асмус (W. Asmus) [277], Д. Беннер (D. Benner) [306], Й. Бліднер (J. Bliedner) [325], Р. Боллє (R. Bolle) [332], В. Брецінка (W. Brezinka) [342], Г. Букк (G. Buck) [351], М. Вінклер (M. Winkler) [954], Б. Вінче (B. Vincze) [886], Ф. Вісманн (F. Wißmann) [956], К. Гайнце (K. Heinze) [540], К. Герденіч (C. Gerdenitsch) [488], Й. Гопфнер (J. Hopfner) [563], Б. Доллінгер (B. Dollinger) [404], П. Зедлєр (P. Zedler) [964], В. Клінгберг (B. Klingberg) [592], Р. Коріанд (R. Coriand) [377], Р. Кошнітцке (R. Koschnitzke) [599], Й. Майєр (J. Mayer) [665], Е. Мюллєр (E. Müller) [685], К. Пранге (K. Prange) [714], Е. Протнер (E. Protner) [717], Б. Швенк (B. Schwenk) [815], Й. Шльомеркемпер (J. Schlömerkemper) [799], А. Шотте (A. Schotte) [807], Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) [830], А. Чавдарова (A. Tschavdarova) [882] та ін.

Від початку XXI ст. простежуємо пожвавлення світових наукових пошуків навколо імені Й.-Ф. Гербарта та його послідовників-гербартіанців: (Е. Адам (E. Adam) [250], Б. Вінче (B. Vincze) [886], К. Генкель (R. Henkel) [548], К. Круіксганк (K. Cruikshank) [381],Р. Кьоренц (R. Körenz)[596], К. Мартенс (C. Martens) [658], П. Метц (P. Metz) [669], А. Немет (A. Nemeth) [698], Ю. Олькерс (J. Oelkers) [705], Е. Протнер (E. Protner) [717], Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) [830]).

Останніми роками відзначаємо значну кількість наукових розвідок, у яких першочергову роль відведено соціальному підходу до історії педагогічної науки. У дослідженнях (Р. Гофштетер (R. Hofstetter) [559], Й. Дріша (J. Drisch) [435], П. Зедлєр (P. Zedler) [966]) інтерпретуються процеси розвитку педагогіки. Німецькі вчені виокремлюють три етапи розвитку педагогіки. Першому етапу притаманні історичні передумови, внаслідок яких педагогіку визнають як окрему дисципліну. Такий розвиток набув динаміки в останній третині XIX ст. і проявився відповідно до

загальної інституціоналізації педагогічної освіти у двох взаємопов'язаних формах. З одного боку, йшлося про «побудову» теорії у зв'язку з педагогічною практикою, що мало вплив на гербартіанство. З іншого боку, показано симбіоз педагогіки та філософії. Другий етап охоплював 1880-ті рр. і тривав до перших десятиріч XX ст. Протягом цього періоду виникає освітній рух, що був центром емпіричної парадигми досліджень у галузі соціальних наук і психології. Гербартіанство, популярне в середовищі педагогів початкової школи, характеризувалося динамікою, зорієнтованою, насамперед, на оновлення школи та підготовку вчителя. Третій етап приніс тривалу інституціоналізацію педагогіки, якою вже послуговувалися в першій половині XX ст., тому що реформаторська та експериментальна педагогіка не змогли утвердитися в університетах [560, с. 43-44].

У названих вище тенденціях розвитку віднаходимо значну кількість загальних особливостей. Це можна спостерігати в багатьох країнах чи історичних регіонах – різні, придатні для конкретного регіону, напрями розвитку (В. Брецінка (W. Brezinka) [340], Г. Ганс (H. Ganß) [485], О. Гебгардт (O. Gebhardt) [486], К.-П. Горн (K.-P. Horn) [566], А. Немет (A. Nemeth) [699], Г.-Е. Тенорт (H.-E. Tenorth) [869], К. Круїксганк (K. Cruikshank) [382], Б. Сімон (B. Simon) [818], Р. Гофштетер (R. Hofstetter) [559], Г. Шеффлер (H. Schneffler) [792]). Емпіричні компаративні дослідження (П. Вагнер (P. Wagner) [894], Й. Шрівер (J. Schriewer) [808], Е. Кайнер (E. Keiner) [581] та ін.) останнім часом зумовлюються різними національними стилями мислення. Таким чином, німецький менталітет характеризується великою дисциплінарною завершеністю, французька педагогіка – багатопрофільною структурою, англосаксонська модель не є дисциплінарно організованою, а радше структурованою відповідно до політичних і професійних вимог [559, с. 45].

3.1. Характеристика періодизації гербартіанської педагогіки

Наприкінці XIX ст. в університетах Австро-Угорщини було узаконено теологічну, а в інших регіонах монархії модернізовано філософськи зорієнтовану теоретичну педагогіку на засадах дотримання принципів школи гербартіанства. Майже в усіх університетах представники гербартіанства очолювали новостворені кафедри педагогіки та визначали спрямованість університетської освіти. Гербартіанство, яке розвинулося у другій половині XIX ст. й науково обґрунтувало освітню модель, стало однією з основоположних течій самобутньої «центрально-європейської освіти» [376, с. 18].

На основі комплексного аналізу гербартіанської педагогіки виокремлюємо сім періодів, що зумовлені найбільш значущими змінами у змісті, напрямах, ідеях, принципах і завданнях навчально-виховного процесу.

Перший (1841-1867) – період домінування теологічного спрямування в педагогіці або період діяльності безпосередніх учнів Й.-Ф. Гербарта: Л. фон Штрюмпеля (1812-1899), Г. Гартенштайна (1808-1890), М.-В. Дробіша (1802-1896), К.-В. Магера (1810-1858).

Для періоду характерна розробка низки теорій: *ідея концентрації у навчанні, неповне сприйняття гербартіанства як завершеної педагогічної системи*, формування морально-релігійного характеру – *індивідуальної моралі* (ставлення людини до себе самої, взаємини з іншими людьми), *ідеї доброчинності* (спостереження і дії, сумлінне виконання обов’язків), *ідеї внутрішньої свободи* (загальні взаємозв’язки у суспільстві) для забезпечення *ідеї цивілізованості*.

Людвіг фон Штрюмпель (Ludvig von Strümpell) (1812-1899) – навчався у Й.-Ф. Гербарта в Кьонігсберзі, з 1845 р. – професор філософії та педагогіки університету Дорпат (Dorpat), член «вищого навчального управління в російських прибалтійських губерніях», з 1871 р. – професор філософії та

педагогіки в Ляйпцізі та директор науково-педагогічної практичної школи при університеті [858, с. 37].

За цього періоду з’являються праці Л. фон Штрюмпеля, які вагомо спричинилися до кристалізації педагогіки гербартіанства, зокрема: праці: 1844 – «Розмаїття дитячих натур»(«*Die Verschiedenheit der Kindernaturen*»); 1869 – «Зрозуміло пояснені питання виховання» («*Erziehungsfragen, gemeinverständlich erläutert*»); 1880 – «Психологічна педагогіка» («*Psychologische Pädagogik*»); 1890 – «Педагогічна патологія або вчення про помилки дітей» («*Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*»); 1894 – «Система педагогіки Гербарта» («*Das System der Pädagogik Herbarts*»).

Л. фон Штрюмпель по-своєму продовжив вчення Й.-Ф. Гербарта, частково звернувши увагу на природні й аномальні особливості дітей та вказав на сутність педагогічної патології [861]. Він мав добрі знання з психології й намагався постійно застосовувати взаємозв’язок педагогіки й психології та наголошував на результатах фізіолого-психологічних досліджень, таким чином формуючи плавний перехід від «старої» педагогіки Й.-Ф. Гербарта до «нової» – наукової. Основне питання педагогіки, на його переконання, полягає у формуванні здібностей дитини, й тому потрібно було встановити, до чого зводиться процес навчання і за якими законами відбувається розвиток дитячого розуму [859, с. 38]. Відстежуючи цей процес, Л. фон Штрюмпель побачив психологічні причинно-наслідкові зв'язки: у свідомості дитини з віком (відповідно до певної діяльності) формуються певні образи, зображення і результати, на яких базуються навчальні здібності. Формування розумових дій, формування інтелекту окремої особистості відбувається за тими ж ступенями, що і людства загалом [858, с. 38]. Л. фон Штрюмпель пішов далі від Т. Ціллера, який говорив лише про релігійно-моральний розвиток і пропонував формувати учня тільки до 14-ти років.

Як уже йшлося, Л. фон Штрюмпель з 1845 до 1871 рр. – професор філософії та педагогіки університету м. Дорпат (Dorpat), сьогодні м. Тарту (Естонія). Тут він заснував педагогічну семінарію, навчальна діяльність якої стала основою реформування балтійської системи освіти. Збільшення кількості націоналістичних заворушень та неспроможність держави зупинити русифікацію стали причиною того, що Л. фон Штрюмпель був змушений покинути зрусифікований виш і повернутися 1871 р. до Ляйпціга звичайним професором. У підручниках «Різноманітність дитячих натур» («Verschiedenheit der Kindernaturen») (1844), «Доступно викладені питання виховання» («Erziehungsfragen, gemeinverständlich erläutert») (1869), «Психологічна педагогіка» («Psychologische Pädagogik») (1880), «Педагогічна патологія або вчення про помилки дітей» («Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder») (1890) він проаналізував результати спостережень за психологією дітей та зробив акцент на педагогіці, яка ґрунтується на емпірично-психологічних засадах [862, с. 306; 863, с. 87]. 1872 р. учений отримав запрошення викладати філософію у Віденському, а відтак і в Празькому університетах. Г. Енгельбрехт принагідно зауважив, що такі зусилля обох вишів не підтримало Міністерство віросповідань і освіти через спротив церкви, оскільки Л. фон Штрюмпель був протестантом, окрім того, уряд саксонської землі запропонував для нього кращі умови праці [448, с. 77].

У Ляйпцізі гербартіанець з великим завзяттям віддається педагогічній роботі щодо підготовки майбутніх освітян та концентрується на академічному підвищенні кваліфікації вчителів народних шкіл. Своє завдання він убачав у ґрунтовному заглибленні його студентів, майбутніх учителів, в основи наукової педагогіки, а ті, своєю чергою, згодом запропонують набуті знання шкільній аудиторії. Л. фон Штрюмпель обмежився теоретичною підготовкою студентів, котрі самостійно повинні шукати шляхи наукового пошуку, етичні й психологічні основи навчання

[342, с. 279; 465, с. 351]. На його переконання, після успішного складання теоретичного іспиту важливою складовою залишалася ще річна практична підготовка майбутнього вчителя («Probejahr») як випробувальний термін.

До безпосередніх гербартіанців слід віднести Морітца Вільгельма Дробіша (M.W. Drobisch) (1802-1896) – професора математики та філософії Ляйпцізького університету, який з 1827 р. тісно співпрацював особисто, а також листуючись на рівні обміну думками, поглядами, ідеями з Й.-Ф. Гербартом.

Він повністю опирається на Й.-Ф. Гербарта у працях «Вступ до загальної педагогіки» («Einleitung in die allgemeine Pädagogik») (1856), «Управління дітьми» («Die Regierung der Kinder») (1857), «Основи вчення про виховальне навчання») (1865); «Лекції із загальної педагогіки» («Vorlesungen über allgemeine Pädagogik») (1876), «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik»).

Німецький класик побачив у молодому М.-В. Дробішу того науковця, який після його смерті донесе вчення до сучасників, піклуватиметься про поширення його наукового доробку і зможе тлумачити його спадщину [815, с. 15]. Як і між Й.-Ф. Гербартом та Л. фон Штрюмпелем, між ними часто точилися гострі дискусії щодо наукових міркувань, поглядів і переконань з окремих питань педагогіки, філософії та психології. Саме М.-В. Дробіш і Г. Гартенштайн ще за життя свого вчителя заснували в Ляйпцізі центр гербартіанської практичної філософії, позаяк ще один було започатковано у Відні, проте «справжня» школа Й.-Ф. Гербарта формувалася вже по його смерті.

З 1861 р. за редакції Г.-Т. Алліна та Т. Ціллера у світ вийшов «Журнал точної філософії в дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus»), у першому томі якого Г.-Т. Аллін запропонував добір праць окремих авторів, які через свою позицію згодом були названі гербартіанцями. Основне

завдання наукового часопису: показати реформування філософії завдяки революційній позиції наукового мислення Й.-Ф. Гербарта, розширити і вдосконалити його вчення в різних напрямах, насамперед у галузі педагогіки, яке, на думку редакторів, було досягнуте до кінця 80-х рр. XIX ст. [978, с. 24].

У працях «Основи релігійної філософії» («Grundlehren der Religionsphilisophie») [437], «Новий виклад логіки» («Neue Darlegung der Logik») [439], «До характеристики філософії Гербарта» («Zur Charakteristik der herbartschen Philosophie») [440] М.-В. Дробіш акцентував увагу на психологічній спадщині Й.-Ф. Гербарта та вказав на успіхи його філософії, що дало поштовх М.-В. Дробішу для подальшого аналізу в праці «До питання про систему філософії Гербарта» («Beiträge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie») (1834) [436, с. 35]. Того ж року Г. Гартенштайн (G. Hartenstein) (1808-1890) публікаціями «Пояснення філософії Гербарта» («Erläuterungen zur Herbarts Philosophie»), «Сучасний виклад та оцінка філософії Гербарта» («Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartschen Philosophie») викликав інтерес до Й.-Ф. Гербарта та його вчення в наукових колах [529, с. 16]. Його послідовники розпочали бурхливу діяльність, не обмежившись відмовою від неправдивих пояснень і суджень філософії Й.-Ф. Гербарта, а пропонували власне бачення та свою оцінку щодо окремих питань. Якнайширші пояснення в цьому напрямі оприлюднив у своїх працях («Проблеми та основи загальної метафізики» («Die Probleme und Grundlehren der allgemeinen Metaphysik»)) (1836), «Основні поняття етичних наук» («Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften») (1844) Г. Гартенштайн, презентувавши повну картину обґрунтувань і моделей в етиці Й.-Ф. Гербарта [527, с. 35]. І перші критичні зауваження з-поміж гербартіанців розпочалися із Г. Гартенштайна у сфері саме метафізики. Початком стала опублікована Л. фон Штрюмпелем у 1840 р. стаття «Основні риси метафізики Й.-Ф. Гербарта: критичне

висвітлення» («Die Hauptpunkte der Herbartschen Metaphysik, kritisch beleuchtet»). Він висловив думку, що філософія Й.-Ф. Гербарта перевершила решту систем сучасності «спекулятивним змістом» і результатами в теоретичному й практичному розуміннях, проте цілком свідомо дав зрозуміти, що варто надалі напрацьовувати й удосконалювати «внутрішню структуру» його філософії, перш за все критично проаналізувати форми та зміст [858, с. 105; 873, с. 225].

Як вказує Г. Керн, у своїх «Логічних дослідженнях» («Logische Untersuchungen») Ф.-А. Тренделенбург (F.A. Trendelenburg) виступив проти Г. Гегеля і Й.-Ф. Гербарта, зокрема висловив протест проти основ метафізики останнього, резюмуючи, що означені Й.-Ф. Гербартом суперечності в розумінні поняття досвіду насправді не є чимось іншим, оскільки не розв’язані у метафізиці [583, с. 147]. Не забарилися і відповіді гербартіанців на такого роду критику. Г. Керн (H. Kern) у праці «Нариси з виправдання метафізики Гербарта» («Ein Beitrag zur Rechtfertigung der Herbartschen Metaphysik») (1849) обмежився відмовою від заперечень проти онтології Й.-Ф. Гербарта. Гербартіанці на сторінках свого видання «Журнал точної філософії в дусі нового філософського реалізму», очолюваного спочатку Г.-Т. Алліном та Т. Ціллером, згодом Г.-Т. Алліном і О. Флюгелем, не виходили за межі обґрунтування мети і завдань філософії та педагогіки.

Вагомими були результати запропонованого Й.-Ф. Гербартом психологічного вчення, яке отримало різнобічне вдосконалення, починаючи від підручників М.-В. Дробіша «Емпірична психологія за природничим методом» («Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode») (1842), «Основи математичної психології» («Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie») (1850), у яких автор зробив акцент на явищах і процесах духовного життя без «допомоги» метафізики, філософії і математики та використовуючи спостереження, аналіз, порівняння й логічний зв'язок досвіду, коли особливе місце відводиться пізнанню

загального психічного феномену та покладених в основу законів. Несприйняття метафізики М.-В. Дробішем помітне лише в певному напрямі й не ґрунтувалося на математичному трактуванні психології, як це було у Й.-Ф. Гербарта.

Важливою постаттю з-поміж гербартіанців був Т. Вайтц (Th. Waitz) (1821-1884), відомий своїми працями в царині психології. Він вивчав філософію та математику в Єні та Ляйпцізі, як учень В. Дробіша інтенсивно аналізував праці Й.-Ф. Гербарта. Особливе зацікавлення викликали в нього філософські праці Аристотеля, які він інтенсивно опрацьовував у бібліотеках Франції та Італії. 1844 р. Т. Вайтц переїжджає до Марбургу, де захищає докторський ступінь з філософії й згодом отримує звання професора. У цей час він готує праці: «Підручник психології як природничої дисципліни» (« Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft») (1849), «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik») (1852), згодом повністю віддається етнографічним і антропологічним дослідженням, які підсумувалися «Антропологією первісних народів» («Anthropologie der Naturvölker»). В «Основах психології» (Grundlegung der Psychologie) (1846) відзначаємо згоду автора з головними положеннями Й.-Ф. Гербарта, але з тими, які, безсумнівно, беруть до уваги факти фізіології. Ці думки підтримав В. Мюллєр-Функ (W. Müller-Funk) у психолого-педагогічних дослідженнях, вийшовши за межі вчення Й.-Ф. Гербарта. Так, він зробив висновок, що «уявлення, які перебувають за межею свідомості, більше не уявлення, а лише їх залишки» [686].

У праці Т. Вайтца «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik») помітним є вплив Й.-Ф. Гербарта. Передусім, він модифікував сукупність ідей свого вчителя й збагатив їх завдяки філософії Аристотеля, що стало причиною для Т. Ціллера не визнавати його гербартіанцем. Як зазначив Р. Лохнер (R. Lochner), спираючись на основи педагогіки Й.-Ф. Гербарта, Т. Вайтц став «однією із найбільш вагомих особистостей в педагогіці між

Ф. Шляйєрмахером та Дж. Дьюї» [643, с. 105].

Т. Вайтц – ініціатор і дослідник науковості педагогічної науки і один із числа тих, у поглядах котрого було найменше ознак догматизму. Його зусилля спрямовані на наявність у педагогіці академічних рис. Наукові пошуки, на його переконання, не повинні бути спрямовані ні на виявлення причин чи впливів (особливо, що стосується математичних форм та їх взаємозв'язку), ні на визначення самих понять. У цьому, аналізував Т. Вайц, варто взяти до уваги теоретичний і практичний аспекти філософії. Він зосередився на теоретичній етиці, вважаючи, що вона забезпечує не лише реалізацію ідеалу в житті, а вимагає продовження, розвиваючи засоби задля втілення такого ідеалу [896, с. 63]. Це завдання стосується «практичного штучного вчення», що повністю збігається, на його думку, зі змістом педагогічної науки. Через це педагогіка вказує на взаємозв'язок результатів теоретичної етики з практикою життя.

Гербартіанець пояснював, що трьом частинам «практичної філософії» (естетики, правознавства, етики у вузькому розумінні) відповідають «штучні вчення» – «естетичне штучне вчення, політика або педагогіка держави та педагогіка у вузькому розумінні», яка спрямована на дитину чи молоду людину як на об'єкт. Поза її увагою залишається «самовиховання». І тут не цілком зрозуміло, чи Т. Вайц, так само як і Й.-Ф. Гербарт, заперечує виховання дорослих, чи відносить ці питання до інших наук, а саме – до освітньої політики держави [486, с. 57].

Т. Вайтц визначив психологію суттєвою допоміжною наукою педагогіки, оскільки вона забезпечує засоби. Як вказував Т. Баллауф, він не розумів («чи ще не розумів»), що власне психологія «сама нічого не може вирішити» [281, с. 97]. Гербартіанець розмірковував над питанням винятково «філософського спрямування педагогіки» як науки. Визначаючи мету виховання, Т. Вайтц радив звернутися до етики як допоміжного предмета. «Загальна педагогіка – це в буквальному розумінні філософська, наука, яка

визначає мету виховання, засоби та методи її досягнення і способи реалізації», – стверджував він [896, с. 17].

Т. Вайтц уважав, що виховання забезпечує значна кількість процесів, покликаних допомогти вихованцеві сформувати його як повноцінну особистість з багатим духовним життям. Т. Вайтц погодився, що цю мету не можна досягнути «лише вчителем у той чи інший період життя учня», а тому намагався віднайти в гербартіанстві готові ідеї для реалізації цього процесу. На його думку, процес виховання – неодмінний супутник освітньої підготовки учня.

Важливим є момент, коли вчитель зумів привчити школяра до самостійності та ініціативності, оскільки лише через «самостійність вихованець віднайде свій індивідуальний спосіб життя». Гербартіанець окреслив три сфери, що вимагають формування моралі: ставлення людини до себе самої, взаємини з іншими людьми (для формування моральних якостей у взаємодії із соціальними аспектами етичних вимог, що було умовою для продукування *індивідуальної моралі*, позаяк людина живе в суспільстві, а суспільство психологічно впливає на кожну особистість задля реалізації *ідеї доброчинності* як найвищого завдання суспільної людини, а втілення цієї ідеї передбачало, за Т. Вайтцом, спостереження і дії, чесне виконання своїх обов’язків, тобто моральне виховання), загальні взаємозв’язки в суспільстві (реалізація *ідеї внутрішньої свободи* стосовно всього суспільства – забезпечення *ідеї цивілізованості* [897, с. 73]. Для досягнення мети він запропонував своє бачення. По-перше, ставлення людини до себе самої, тобто реалізація *ідеї внутрішньої свободи.* По-друге, ідея доброчинності передбачала реалізацію моральних прагнень окремої людини відповідно до інших і, по-третє, діяльність окремого індивіда збігається з метою людства [896, с. 67].

Т. Вайтц вказав на засоби виховання, які, на його переконання, варто шукати у психології (чуттєвість або зовнішня інтуїція, характер, інтелект) і

запропонував згрупувати їх таким чином: а) формування думки; б) формування характеру; в) формування інтелекту [896, с. 261]. Він пояснював, що основою є розум, у якому поєднані і відчуття, і воля, а «*виховуюче навчання»* – це навчання, що водночас збуджує інтелект індивіда [899, с. 104]. Т. Вайтц стверджував, що мистецтво учіння можна опанувати не лише завдяки практичним порадам, а ґрунтовному формуванню раціональних основ, тобто педагогіку слід вивчати разом із психологією, етикою і логікою.

Між тим учень Й.-Ф. Гербарта вважав педагогіку «прикладною» наукою. Мета, засоби, шляхи є предметами прикладної педагогіки і визначають індивіда як об’єкт виховання. Він заявив, що загальна педагогіка чітко визначає мету виховання, беручи до уваги загальні принципи, тоді як прикладна педагогіка має враховувати особливі зв’язки між вихованцем і вихователем та застосування останнім всеможливих виховних засобів за умови обмеженої мети виховання. Отже, педагогічна система Т. Вайтца виразно визначає мету виховання, загальна педагогіка має регламентований науковий характер, а прикладна, у широкому розумінні, – наукове трактування.

Відтак Т. Вайтц визначив, що педагогіка слугує для формування в молодого покоління моральних якостей, тоді як психологію розглядав засобом досягнення цієї мети, а етику і психологію – як основоположні для педагогіки науки. Він твердив, що завдання виховання потрібно розуміти в етичному аспекті: внутрішня свобода, доброзичливість, цивілізованість. Засоби, зумовлені психологічними чинниками: чутливістю (інтуїцією), характером, інтелектом, – можна групувати таким чином: а) формування думки; б) формування характеру; в) формування інтелекту [896, с. 261].

Основою психічного життя Т. Вайтц вважав характер, який поєднує і розум, і чуттєвість, а відтак виховання формує людину. Аналізуючи теорію свого вчителя, гербартіанець пояснив, що «виховуюче навчання» – це

навчання, яке виховує учня і формує його розум. Мислення твориться навчанням, досвідом та оточенням. Намагаючись трактувати педагогічні й психологічні процеси аналогічно Й.-Ф. Гербартові, Т. Вайтц часто виходив за рамки поглядів свого вчителя й пояснював формування характеру через виховання; розвиток мислення через навчання; відійшов у питаннях «концентрації і формальних ступенів» [897, с. 36]. Водночас в його трактуванні педагогіки Й.-Ф. Гербарта відстежуємо соціальні орієнтири на противагу індивідуалістичній етиці свого вчителя.

Р. Лохнер, О. Фогельгубер відзначають у працях Т. Вайтца неповноту викладу окремих аспектів педагогіки, проте наголошують на глибокому розкритті основоположних питань та «логічній гостроті» ідей Й.-Ф. Гербарта [643; 888].

Другий період (1868 – 1881) – ціллерівський (*період наукового усвідомлення гербартіанства*) – ґрунтувався на автентичних народознавчих позиціях Т. Ціллера (заохочення вступу в об’єднання інших членів, пробудження зовнішнього інтересу до наукової педагогіки, публікації навчальних матеріалів для народних шкіл, підготовка тем досліджень, оприлюднення наукових здобутків, психологічне обґрунтування формальних ступенів, спілки вчителів).

Т. Ціллер (1817 – 1882) народився 22 грудня 1817 р. у Васунзі (Wasungen), провінційному містечку Тюрінгії. Батьки походили із сімей священиків. Батько, Фрідріх Карл Крістіан, богослов і педагог за професією, у значній кількості праць досліджував історію та топографію Тюрінгії. Як священик батько намагався спрямувати сина в релігійному напрямі. В 13 років Т. Ціллер вступив до гімназії, де аналітичним складом розуму, обізнаністю виокремлювався з-поміж своїх ровесників. Справжнім захопленням стали для нього шкільні подорожі й практичні заняття.

Восени 1837 р. він вступив до університету Ляйпціга, де вивчав класичну й німецьку філологію, пізніше за керівництва М.-В. Дробіша

(M.W. Drobisch) (1802-1896) і Г. Гартенштайна (G.Hartenstein) (1808-1890) – гербартовську філософію. 1841 р. здобув докторський ступінь і викладав у гімназії Майнінгайна. Саме тут він почав аналізувати основи педагогіки Й.-Ф. Гербарта і зреалізовував набуті знання на практичних заняттях з латини. 1843 р. перервав навчання й працював учителем у гімназії Майнінгайна. Через чотири роки залишив гімназію, оскільки прагнув до самовдосконалення й академічної кар'єри, і продовжував навчання в університеті, де вивчав вищу математику, хімію, фізику, анатомію, психологію, право. Згодом захистив габілітаційну роботу з права, що дало можливість читати лекції спочатку з правових дисциплін, а після самостійного вивчення із загальної педагогіки. Його переконання були соціально-політичними й релігійно вмотивованими, що мало стати підґрунтям для більш ефективного розвитку освіти. Т. Ціллер уважав, що більша кількість моральних якостей кожного індивіда сприятиме підвищенню рівня освіти й реформуватиме суспільство в християнському дусі, у чому, на його переконання, була нагальна необхідність [273, с. 61].

З 1854 р. Т. Ціллер працює на посаді доцента, а з 1863 р. – екстраординарним професором. За цього періоду пише педагогічні праці, засновує практичні школи, працює у «Спілці наукової педагогіки», теоретичні й практичні напрацювання Т. Ціллера зумовлюють поширення його педагогіки. Так, 1856 р. опублікована праця «Вступ до загальної педагогіки» опублікована його робота, 1857 р. – «Управління дітьми», а 1861 р. – разом з Г.-Т. Алліном (1811-1885) учений заснував «Журнал точної філософії» («Zeitschrift für exakte Philosophie»), де вміщувалися праці як самого Й.-Ф. Гербарта, так і праці, що трактували вчення Й.-Ф. Гербарта. 1863 р. для здобуття вченого звання екстраординарного професора він виступив з роботою «Ескіз освітніх реформ сучасності на основі педагогіки Гербарта» («Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartschen Grundsätzen»), у якій скорочено, проте доступно

представив педагогічну теорію Й.-Ф. Гербарта та свою, зорієнтовану на Й.-Ф. Гербарта, педагогіку.

За зразком Й.-Ф. Гербарта і К.-Ф. Стоя Т. Ціллер заснував 1862 р. приватну академічну семінарію зі «школою практики». Це дозволило студентам, майбутнім вихователям, «проповідникам», учителям і директорам отримати педагогічну, випробувану на практиці освіту [914, с. 102] (Додаток Л). Випадок з безпритульним хлопчиком став поштовхом для створення 1866 р. «школи-інтернату» для морально вразливих дітей, яка 1883 р. отримала назву «Ціллерівський інтернат». Спочатку внутрішні конфлікти, а згодом і брак фінансування Міністерством віросповідань і навчання стали причиною його закриття 1914 р.

В «Енциклопедичному словнику з педагогіки» («Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik»), виданому В. Райном (2-е вид., Т. 10, 1910), О.-В. Бейєр у замітці до поданої інформації «Т. Ціллер» («Ziller, Tuiskon») зазначав, що найбільша заслуга Т. Ціллера полягає у висвітленні виховних орієнтирів держави, яка «не переслідувала корисливі, в першу чергу, егоїстичні цілі», а навпаки – «поруч з реформами в суспільстві» виховувала молодь в атмосфері загальної доброчинності. За словами О.-В. Бейєра, Т. Ціллер не належав до «червоних демократів» чи прихильників керівної партії [315, с. 108], а був одним з перших, хто зміг відразу оцінити значення Родбертуса, який обґрунтував науковий соціалізм.

Протягом 1858 – 1859 рр. Т. Ціллер читав лекції з права та загальної педагогіки. Він був переконаний, що доконче необхідне було реформування суспільства в християнському та етично-соціалістичному дусі. Досягти означених патріотичних цілей можна було через ухвалення законів. Т. Ціллер наголошував, що держава добре функціонує, коли суспільство ставить перед собою високу мету і сприяє вихованню юнацтва [377, с. 82]. Свої ідеї педагог намагався науково обґрунтувати в лекціях з права для студентської молоді, відзначаючи, що здійснення правового порядку потрібно починати із сім’ї –

найменшої соціальної одиниці. З такої точки зору Т. Ціллером подано своєрідне авторське розуміння науки про виховання, відмінне від запропонованого його вчителем.

З метою поглиблення педагогічних пошуків і вдосконалення своїх наукових поглядів Т. Ціллер заснував у Ляйпцізькому університеті (1869) педагогічну семінарію зі школою практичного навчання. Розширити спектр світоглядних переконань йому допомагала заснована з його ініціативи «Спілка наукової педагогіки» («Verein für wissenschaftliche Pädagogik») (1869). З 1869 р. за редакції Т. Ціллера друкується «Щорічник Спілки наукової педагогіки».

Педагогіка Й.-Ф. Гербарта набула розвитку та практичного втілення в Єні за посередництва Г.-Г. Брзошки (H.G.Brzoska) (1807-1839), пізніше К.-Ф. Стоя та в Ляйпцізі – за часів практики Т. Ціллера і його учнів. Якщо К.-Ф. Стой намагався внести новизну в життя школи, то метою Т. Ціллера було вибудувати власну концепцію із запропонованими ним змістом, характером, наповненням, методами й принципами навчання на основі педагогіки Й.-Ф. Гербарта та інших авторів і втілити їх у діяльність практичної школи [348].

Як зазначають дослідники історії педагогіки (Г. Ґізекке, Т. Дітріх, Г.-М. Ельцер, Р. Кошніцке, Ф. Кноп-Шваб, Е. Мюллер, Ф. Якобс), ідеї Т. Ціллера викладені найбільш близько до поглядів Й.-Ф. Гербарта, чого не простежується в інших гербартіанців [388; 446; 496; 570; 593; 599; 685]. Праці послідовника Й.-Ф. Гербарта О.-В. Бейєр назвав «свідченням строго методичної роботи» гербартівського напряму. Так були опубліковані ключові праці Т. Ціллера в контексті гербартіанства: «Загальна філософська етика» («Allgemeine philosophische Ethik»), «Вступ до загальної педагогіки» («Einleitung in die allgemeine Pädagogik»), «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik»), «Основи вчення про виховуюче навчання» («Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht»).

1901 р. Т. Ціллер видав «Вступ до загальної педагогіки» («Einleitung in die allgemeine Pädagogik»), де в доступній формі трактував педагогіку як науку для початківців і навів свої міркування щодо взаємозв’язку між вихованням та етикою. На його думку, під комплексом цілей, які прагне реалізувати виховання, потрібно розуміти ідеал особистості. Таке трактування спрямованості виховання Т. Ціллер запозичив з етики як допоміжної для педагогіки науки в розумінні «чистої практики та чистого ідеалу».

(2.1)	(2.2)	(2.3)	(2.4)
метод дослідження	педагогічна освіта	загальна педагогіка	методики навчання
емпіризм як початок теорії	«основи досвіду»	основи	емпіричні знання
зв'язок окремих уявлень			
теорія як результат дискусії	опрацювання понять	теорія «завершена система»	опрацювання матеріалу
застосування зв'язку теорії і практики	результати, на які може орієнтуватися теорія	сформований такт (у практиці)	об’єднання суб’єктивного і об’єктивного
сформований характер			
релігія: сприйняття віри	духовні закони «Божий задум»	основи добра	привести вихованця до Бога
прищеплення релігійних поглядів			

Рис. 3.1. Компоненти педагогічної системи Т. Ціллера

Примітка: укладено на основі джерела: [976, с. 56].

Етика, заявляв Т. Ціллер, «не вказує шляху досягнення ідеалу виховання», тому порекомендував використовувати ще й психологію як «другу допоміжну науку педагогіки як доповнення етики» [973, с. 78].

До завдань психології просвітник відніс внутрішні відповідності духовного життя окремого індивідуума й вплив навчання та виховання на душу дитини. Усупереч тісному зв'язку психології та педагогіки Т. Ціллер розглядав першу як незалежну та окрему дисципліну з її внутрішніми функціями.

Теоретичне і практичне пізнання гербартіанець розглядав як однорідні, проте різні між собою поняття. Оскільки етика як практична і психологія як теоретична науки об'єднуються у вихованні, то трактувалися Т. Ціллером як «мистецтво», а педагогіка – «вчення про мистецтво». Він пояснював: як у кожному мистецтві, у вихованні не йдеться лише про застосування певних навичок, а про перенесення їх на емпіричний матеріал. Для Т. Ціллера це означало внести «ідеал особистості у внутрішній світ вихованця» [973, с. 71]. Саме тому він вказував на домінуюче серед інших суміжних дисциплін місце етики в педагогіці й розглядав педагогіку як «політику».

Переконаний у правильності своїх думок, Т. Ціллер закликав викладача «заглибитися» в релігію, звернути увагу на мораль, тобто послуговуватися психологією, оскільки добре знав педагогічну проблему. Учений звернув увагу на представників раннього гербартіанства Ф.-Е. Бенеке (1798-1854) та Т. Вайтца (1821-1864), котрі наголошували на важливості психологічних елементів у педагогіці. Водночас Т. Ціллер не уявляв педагогіки без філософії. За основу своїх філософських думок щодо виховання Т. Ціллер узяв вчення Г. Гегеля (бажання і діяльність ґрунтуються на психологічній необхідності) та позитивно оцінив «Енциклопедію»

К. Стоя, яка нагадувала йому завершену цілісність педагогіки у формі наукової системи [977, с. 93].

У тлумаченні більшості своїх педагогічних ідей Т. Ціллер дотримувався вчення Й.-Ф. Гербарта про ідею, виокремивши формальні та змістові особливості. Так, учень-гербартіанець перейменував ідею «досконалості», котру Й.-Ф. Гербарт ставив на друге місце після «ідеї внутрішньої свободи», у «силу характеру» і подав роз'яснення понять «сила волі», «внутрішня свобода», «досконалість», «право», «нагорода» [983, с. 124]. За основу було взято ідею «сили волі» – уявлення гербартіанців щодо розуміння волі, які ґрунтувалися на вченні Й.-Ф. Гербарта і ще більше підтверджували їх значущість.

Педагог вважав «силу волі» етичним принципом, зразком позитивної оцінки волі. Результатами його роздумів став обґрунтований аналіз твердження, згідно з яким більша і сильніша воля володіє, на противагу меншій та слабшій, «об'єктивною, абсолютною цінністю» [981, с. 145]. При цьому, наголошував Т. Ціллер, відбувається порівняння, тобто збільшується оцінка кожної волі, коли вона правильно сприймає співвідношення «слабшої і непридатної», тоді можна зробити висновок про перевагу чи недостатність. Співвідношення «більша-менша» вказує на різноманітні модифікації, і в цьому випадку слабша воля може наблизитися до сильнішої.

У зв'язку з цим Т. Ціллер рекомендував ввести до шкільного навчального плану предмети, які б відповідали віковим особливостям учнів. Як уважають німецькі дослідники, педагогічні міркування Т. Ціллера були набагато глибшими та ґрунтовнішими, аніж Й.-Ф. Гербарта. Він був переконаний, що «основною метою морального виховання є виховання релігійно-морального характеру» [978, с. 143].

Свої докази й переконання гербартіанець обґрунтував з точки зору Біблії, церкви та раціоналізму. Для підтвердження своїх думок він звернувся до релігійних переконань Г.-В. Ляйбніца та Г.-Е. Лессінга. Відповідно

Т. Ціллер радив учителям шкіл використовувати листи апостола Павла (кожен для себе повинен вирішити, що є справедливе, добре і чесне, перш ніж прийде до справді морального рішення). Тому гербартіанець віддавав перевагу ідеї досконалості у своєму вченні. Це було доказом того, що ідеальний результат є бажанням, яке становить основу «ідеї внутрішньої свободи». Однак, порівнюючи наведені твердження із ідеями Й.-Ф. Гербарта, бачимо, що останній у трактуванні власного вчення першочерговість надав «ідеї внутрішньої свободи» й передбачив ідеал, зміст якого не пояснив. Це спробував зробити Т. Ціллер, наголошуючи, що досконалість і свобода є двома зразками, поєднаними в одній свідомості: досконалість сильнішої волі слугує зразком для слабшої; «свобода має абсолютну цінність для волі, котрої намагається досягти в переконаннях, та власної відповідності» [983, с. 144].

На думку Т. Ціллера, учителеві не варто покладатися на чинник випадковості. Виховання має визначати, «якою людиною стане учень» [980, с. 7]. Автор виходив з того, що виховання є невід’ємним складником вільного вибору людини. Т. Ціллер переконував, що лише «Господь допускає випадковість», а метою запропонованого ним релігійно-морального виховання – формування духовної особистості. Гербартіанець наводив аргументи, що церква і релігія здатні лікувати людські душі, і запропонував розпочати із церковної реформи, яка спричинить в подальшому і реформу школи. Він не висловлювався прямо, яким чином релігійне вчення повинно бути введене до програми підготовки вчителя й вихователя, однак чітко висловився, що релігійний аспект є визначальним у формуванні мети виховання, а, відповідно, релігія повинна бути передбачена в навчальному плані. На підтвердження цього Т. Ціллер виступив з такою тезою: «всі взаємозв’язки етики і педагогіки освічений учитель може віднайти в галузі релігійного вчення» [983, с. 17], а відтак у Богові бачив «ідеал особистості». «Волю Бога» можна віднайти реалізованою в його окремих ідеях – силі волі,

внутрішній свободі, доброзичливості, правді, відповідальності.

Повернення Т. Ціллера до «всесвітнього Божого плану» не є визнанням теоретичних і дослідницько-методичних прогалин. Він надав своїй педагогіці релігійно-зорієнтованої спрямованості та переконливості, які істотно поглиблювалися його прихильниками.

Мотив компромісу з’явився в Т. Ціллера в політичній та педагогічній сферах наукового підходу. Він прагнув, наскільки це було можливо, об'єднати провідні «наукові напрями», Й.-Ф. Гербарт поєднав на практиці різні аспекти питання освіти, психології, етики та релігії, не виділивши релігійну сторону в теорії, тоді як Т. Вайтц і Ф.-Е. Бенеке віддавали перевагу психологічним основам. Т. Ціллер намагався врахувати це, наскільки дозволяла «послідовність системи», оскільки відчував необхідність «урівноважування» релігійного напряму в педагогіці. Що стосувалося соціально-політичних і педагогічних цілей, то гербартіанець дотримувався позиції релігії, а у психології та педагогіці Й.-Ф. Гербарта він убачав більш перспективні наукові шляхи.

У 2-му перевиданні «Вступу до загальної педагогіки» («Einleitung in die allgemeine Pädagogik») (1901) Т. Ціллер різко виступив проти Ж.-Ж. Руссо, котрий намагався пояснити «психологічні дані людського існування у вихованця від народження до повноліття» [975, с. 3], щоб підтвердити їх як важливу передумову успішного вчення про виховання. Роздумуючи про можливу зміну відносин у суспільстві, він рекомендував учителям шкіл не звертатися до сфери політики, не цікавитися нею взагалі. Т. Ціллер вважав: «коли освіта у суспільстві не ставить виховання за мету, то педагогіка буде лише передумовою для соціальних наук та політики» [973, с. 5]. Виховання з опорою на людину є зрозумілим у поєднанні з релігійним вихованням. Цим самим учень (Т. Ціллер) свідомо виступив проти уявлень свого вчителя (Й.-Ф. Гербарта), а справжній, незалежний від учителя виховальний вплив радив зарахувати до одного з компонентів виховання.

Т. Ціллер повністю підтримав думки Й.-Ф. Гербарта з психології (вчення про уявлення), призначення педагогіки як науки про навчання і виховання і т. ін. Завдяки перебудові та новизні загальної концепції зміст психології Й.-Ф. Гербарта поданий в останніх виданнях ширше і, порівняно із рекомендаціями К.-Ф. Стоя, глибше. Про це свідчать педагогічні лекції Т. Ціллера в Ляйпцізькому університеті (1875), опубліковані пізніше. Тут відстежуємо прагнення «очистити від домішок» психологічне вчення з метою впорядкування основних ідей, що підтверджують перевидання «Загальної педагогіки» («Allgemeine Pädagogik») у 1892 та 1901 рр.

У міркуваннях про психологію як основу педагогічної думки Т. Ціллер дистанціювався не лише від абсолютного ідеалізму Й.-Г. Фіхте та Ф.-В. Шеллінга, але й від І. Канта, відійшовши в питаннях виховання від чисто інтелектуальних підходів, та історично підтримав пізнавальну педагогічну дійсність. Він пояснював, що душа дитини залишається відкритою перед різними впливами й противиться своїм природним здібностям та індивідуальності. Ці думки обґрунтовані ним у «Вступі до загальної педагогіки» («Einleitung in die allgemeine Pädagogik») (1856; 1901), де основний наголос зроблено на вченні про вроджені та набуті здібності й нахили.

1892 р. К. Юст у Ляйпцізі перевидав «Загальну педагогіку» («Allgemeine Pädagogik») Т. Ціллера. У праці докладно викладено загальну методику навчання, що була подана як інструментарій для представлення «різносторонності», указувала на умови, за яких учитель може і повинен викликати й зберегти необхідний інтерес до навчання [745], що він і раніше пояснював у своїй праці «Концентрація навчання» («Konzentration des Unterrichts») [575].

Для структурування (визначення) «різносторонності», яка, на переконання Т. Ціллера і Й.-Ф. Гербарта, має бути присутньою на кожному уроці, запропонував навчальні предмети, що відповідають різним класам

уявлень. З огляду на концентрацію в навчанні «різносторонність» є досяжною за допомогою «розумового кругозору культурно-історичного розвитку вихованця» [978, с. 269]. Він дійшов висновку, що будь-який розвиток має певну мету, проходить певні етапи й «різносторонність» кожної окремої дисципліни, якої можна і треба досягти через одержання зі «змісту» пізнання. Проте отримання цього змісту не повинно стосуватися лише пізнавальних предметів – релігії, рідної мови та історії, які, як переконував Й.-Ф. Гербарт, спонукали до розвитку пізнання.

Т. Ціллер вважав, що культурно-історичний зміст пізнання присутній не лише в цих навчальних предметах, а й передбачає проникнення в інші дисципліни. Він відштовхнувся від культурологічних ідей Й.-Ф. Гербарта й запропонував ідею концентрації всіх навчальних предметів навколо гуманітарних дисциплін. Теорію культурних ступенів Т. Ціллеру не вдалося завершити через внутрішню і зовнішню критику гербартіанців. Остання в подальшому була продовжена, а згодом і обмежена В. Райном. У запропонованому ним навчальному плані ця теорія була заперечена [800, с. 128]. Сам Т. Ціллер, усупереч аргументам членів «Спілки…», пояснив паралель у розвитку окремого індивіда й історії людства. В. Райн розглядав принципи культурних ступенів як заглиблення вихованця в попередній розвиток роду і вважав, що він (учень) не втратить стосунку до рівня культури, оскільки вчитель репрезентуватиме мету духовного розвитку.

Навчальні заклади, де переважала підготовка згідно з принципом «виховуючого навчання», Т. Ціллер назвав *«виховними закладами»*, оскільки метою тут є «збудження» різностороннього інтересу. Таке навчання уникає односторонності й розсіяності, оскільки вони заважають інтересу, навчання вимагає наполегливості, терпимості, напруження у заглибленні й осмисленні, відкидає штучний стимул. З огляду на потреби практичного життя, суспільний стан такі виховні заклади не ставили «невиховних навчальних завдань».

Т. Ціллер попереджав про змішування двох видів навчальних закладів, а, щоб уникнути цього, він як постулат запропонував «основні» і «другорядні класи» [984, с. 10]. В основних класах переважали предмети духовного навчання (релігія, історія), які сприяють як навчанню, так і вихованню, а у другорядних класах переважали фізика, хімія, малювання, тобто предмети без виховної мети. В. Райн у своїй приуніверситетській семінарії разом із Й. Пікулем та Г. Шеллєром інтенсивно намагався знайти розв'язання різних проблем, які порушив Т. Ціллер своєю теорією культурних ступенів. У своєму «ескізі» навчального плану В. Райн унаочнив власні способи розв'язання цього питання.

Критика щодо навчального плану Т. Ціллера була спрямована проти розміщення навчальних предметів відповідно до розумового розвитку. В. Райн уникав акцентувати увагу на панівному становищі розумово розвивального навчального матеріалу й розподіляв предмети відповідно до запропонованого Й.-Ф. Гербартом історико-гуманітарного й природничо-математичного спрямування та обмежив вплив розумового навчання [741, с. 279]. Концентрації навчання можна було досягти радше взаємним змістовим наповненням окремих шкільних предметів та відмовою від подібності в розвитку індивіда та суспільства. Спроби В. Райна розмістити предмети в навчальному плані згідно з культурно-історичним розвитком зазнали невдачі, оскільки неможливо було узагальнено подолати ступінь складнощів у наповненні змісту та без зазначення хронологічної структури.

Інша частина критики стосувалася двох перших «нехристиянських» культурних ступенів навчального плану Т. Ціллера. Поставало питання: як увести дитину в «антиморальну» культурну епоху, замість того, щоб від початку пропонувати християнське вчення [985, с. 195]. В. Райн вирішив розділити розумове навчання на біблійну та історичну частини, тому в першому класі релігійне навчання мало християнські засади.

Освітні заклади, які пропонували професійну підготовку, Т. Ціллер

назвав *«навчальними закладами»,* що забезпечували фахову підготовку, самостійність у професійному житті, бажане місце в суспільстві, підвищували рівень кваліфікації. Таке навчання сприяло швидкому, без великих витрат часу, фінансів і зусиль, опануванню знаннями і майстерністю. Штучне, удаване стимулювання до навчання при цьому не дозволялося, підготовка одностороннього інтересу була обґрунтованою метою.

Т. Ціллер вважав, що держава повинна враховувати здібності працівників, тому рекомендував віддати перевагу і взяти під свій захист та контроль саме *«виховні заклади»*, позаяк і церква не могла впоратися із цим завданням. Підтримавши свого вчителя, Т. Ціллер підкреслює важливість трьох правил виховання: управління (керування), «виховуюче навчання» і дисципліна.

Свої обґрунтування Т. Ціллер намагався донести до слухачів лекцій, пояснюючи, наскільки значною буде участь навчальних предметів у системі розробки «різносторонності», настільки це визначить світогляд особи. У будь-якому випадку навчання залежить від сприйняття та здібностей учня, тобто від того, наскільки учень може асимілювати набуті знання із наявними. При цьому зауважував: таке поєднання буде успішним у тому випадку, коли нова інформація нашаровуватиметься на вже отриману, а новий комплекс ідей за своїм змістом буде перегукуватися з попередніми.

Т. Ціллер передбачив, що основне завдання вчителя – логічно об’єднати обидві групи (учень повинен засвоїти нові знання, спираючись на набуті), й позначив такий процес як аналіз. Прихильник поглядів «німецького Песталоцці» в унісон з останнім твердив, що будь-яке навчання є дієвим, коли починається з аналізу, проходить синтез, асоціації, систему та метод (функція) [974, с. 45]. Набуті уявлення поєднуються із відповідними зіставленнями та приписами в загальному вигляді для сприйняття (унаочнення).

Інтерес був визначений Т. Ціллером як особливий вид незалежної від

волі, «початкової, примітивної уваги». По-перше, сильніші уявлення виникають завдяки безпосередньому сприйняттю дійсності. Він акцентував увагу на тому, що тут виникають невідповідні, несумісні відчуття, котрі посилюються в поєднанні. По-друге, початкову увагу Т. Ціллер назвав «новизною сприйняття» [983, с. 335]. Вона послаблюється, коли учні швидко наближаються до результату пізнання. На його думку, навчання матиме шкідливий вплив, коли в основу не поставлені конкретні завдання, а використовуються лише підручники, таблиці, енциклопедії. Крім того, учений наголосив на необхідності вжити заходи для впорядкування шкільної системи, передбачив та усунув усі причини, прояви неналежного управління.

Т. Ціллер виступив за підготовку вчителя в академічних навчальних закладах з прикріпленими до них практичними школами, оскільки саме в закладах такого типу якісним буде формування й підготовка як майбутнього викладача вищих навчальних закладів, так і вчителя семінарії, шкільних інституцій та інспекторів [983, с. 79]. Перш ніж критикувати так звану рутину Й.-Ф. Гербарта, Т. Ціллер виніс на обговорення «межі теорії і силу чистого досвіду», у яких він бачив причину цієї рутини. Він розумів, що не слід деталізувати наукові положення педагогіки, оскільки вони не стосуються будь-якої, а лише певної чи конкретної ситуації. Чистої теорії було для вчителя-практика занадто багато, оскільки вона охоплювала широкий спектр дисциплін, тоді як він потребував за певних обставин лише певної частини інформації.

Учений пояснював, що тоді в практикуючого вчителя буде «відраза» до теорії і він довіриться як учитель-вихователь молодому досвіду, власним спостереженням і зусиллям. Така ситуація не навчить нічого, бо знання, досвід виявляться неповними, роздробленими, випадковими і в подальшому не принесуть бажаного результату. Це призведе до «рутини» – звичного, одноманітного процесу на заняттях, а монотонна діяльність не має нічого спільного з «багатогранністю життя» та змінюваних вимог. Т. Ціллер

застерігав від використання фальші в теорії й обґрунтував свою позицію так: «хто слідує логіці науки, аналізує будь-який випадок, який підпадає під правило, губиться в «комбінації думок» і виявиться *невмілим практиком,* і саме тому треба формувати в майбутнього вчителя «раціональний такт» за допомогою теорії, випробуваної на практиці, і критичної оцінки» [973, с. 171]. Раціональний такт освічений учитель може отримати за допомогою теоретичної освіти, практичної підготовки в експериментальних навчальних закладах. Т. Ціллер переконував, що саме навчання повинно керуватися навчальним проектом, що розроблений колегіумом.

Емпірична вихідна точка, контроль і підвищення кваліфікації в процесі практики надають педагогіці Т. Ціллера наукових ознак і тісно пов'язані з чіткістю навчання та науковою психологією Й.-Ф. Гербарта.

У праці «Лекції з загальної педагогіки» «Die Vorlesungen über «Allgemeine Pädagogik»» Т. Ціллер намагався пояснити поняття *досвіду.* Він стверджував, що у фундаментальних науках (філософія, етика, естетика і метафізика) досвід уподібнюється до поняття «збереженого» знання, а в похідних науках його немає. Причину цього Т. Ціллер убачав у тому, що «популярне знання» може розширюватися в результаті виховання, оскільки «задіяним є досвід на основі спостережень і докладання власних зусиль». Він пояснював, що під поняттям *досвід* потрібно розуміти не лише певні уявлення «кола думок», але й історію, а все разом надає педагогіці, відповідно, етиці «експериментальної основи» [983, с. 45]. Підсумувати це можна таким чином: педагогіка як похідна наука, повинна стати початком у дослідженні поняття досвіду історичного кола думок. Між поняттям досвіду і знанням Т. Ціллер не помітив диференціації, оскільки вважав досвід, як і знання, уявленнями і, відтак, логічно різними поняттями. Поняття досвіду він називає «номінальним визначенням», а знання – «реальною дефініцією» [983, с. 69].

Т. Ціллер розумів, що поняття досвіду напрацьовується в теорії, при

цьому дослідники намагаються уникати «обурливих» висновків та досягають правдивих основних положень. П. Метц зазначає, що Т. Ціллера потрібно сприймати дещо критично, бо в його вказівках є «помилкові узагальнення та непотрібні обмеження» [670, с. 60]. Для необхідного підсилення та дієвості теорії гербартіанець віднайшов два критерії: «відсутність «спротиву» при набутті досвіду і беззаперечність у теорії» [986, с. 8]. У порівнянні ознак поняття досвіду він відшукував передумови і зіставляв їх з різними вченнями з історії філософії, які також проникали в окремі дисципліни чи «походили з них», для того, щоб відмовитися від них на основі їх несумісності чи суперечності з поняттям досвіду. Теорія формується як результат полеміки й суперечок, у процесі якої людина здобуває досвід, отримує обґрунтування, мотивацію, пояснення і, таким чином, самостійно вдосконалюється. Ці та інші питання виносилися на обговорення «Спілки…» у вигляді доповідей, тез, повідомлень, статей.

Т. Ціллер вважав, що теорія лише виграє від такого досвіду, адже навчання і виховання, які спираються на досвід, будуть мати належний результат – сформований у теорії раціональний *такт:* («у працях, де мовиться про формування справжнього такту, наука може утворювати абстракції, які самі здатні навчати» *(aus den Werken, die ein ächter Tact geschaffen hat, kann sie (die Wissenschaft) Abstractionen ableiten, wodurch sie weiter gebildet wird*)», якщо ж ідеться про «помилковість, яку містить наука, то це виявляється справжнім тактом, оскільки він подає для застосування теоретичні положення у повній концентрації» *(Selbst das Fehler hafte, das die Wissenschaftent hält, verräth sich ihm (dem echten Takt) ... Denn er bringt die theoretischen Lehrsätze immer in ihrer vollständigen Concentration)*) [979, с. 30]. Гербартіанець підсумував, що теоретично підготовлений практик буде добре орієнтуватися в наукових положеннях і комбінуватиме засоби й методи з навчальною та виховною метою.

У 2-ому виданні праці Т. Ціллера «Основи вчення про виховуюче

навчання» («Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht»; Ляйпціг, 1884) Т. Фогт звернув увагу на те, що виклад і можливе розв'язання багатьох проблем потрібно враховувати при впровадженні в педагогічну практику суспільних ідей та психологічного пізнання, які реалізуються під наглядом держави, церкви й школи. Т. Ціллер вважав, що перше завдання вчителя полягає в передачі знань, а додаткове – у вихованні. З одного боку, учень зазнає впливу предметів викладання відповідно до нахилів, а з іншого – з метою отримання корисної інформації та врахування потреб суспільства [978, с. 97]. Він стверджував, що такий вид навчання не спрямований на найвищу мету людини – виховання доброчинності, християнської любові, а частково – на забезпечення певного становища в громадянському суспільстві. Навчання в таких закладах передбачає студіювання різних предметів, набуття певних умінь і навичок, а виховання як таке ігнорується.

Мета іншого виду навчання передбачає виховання. Таке навчання спрямоване на отримання учнем знань, умінь і навичок та розвиток особистості. Т. Ціллер закликав звернути увагу на зміст навчання й включити у навчальний план початкової школи епічні історії, казки, німецькі легенди, які мають на меті виховання працею, добрими, справедливими вчинками, проте спонукати до постійної розумової діяльності [985, с. 18].

Гербартіанці Т. Фогт, В. Райн та Т. Ціллер розуміли, що в цьому віці діти повинні набиратися вражень, позитивних емоцій та задовольняти свою потребу в активності. Зміст навчання для основної (реальної) школи та гімназії передбачав виховання національної гордості, патріотизму, формування ціннісних моральних орієнтацій, за що відповідальними були історії рицарства й німецьких князівств, історії патріархів та святих і т.д. (див.табл.3.1.).

Таблиця 3.1

Елементи комплексного навчання

(за Т. Ціллером)

Роки	Початкова школа, основна (реальна) школа, гімназія
Дитячий садок	Епічні оповіді
1 клас	12 казок братів Грімм у послідовності: - «Зіркові талери» (Die Sterntaler) - «Три лінивці» (Die drei Faulen) - «Три прядильниці»(Die drei Spinnerinnen) - «Соломинка, вуглинка і біб» (Strohhalm, Kohle und Bohne) - «Вовк і семеро козенят» (Der Wolf und die sieben jungen Geißlein) - «Півник і Курочка» (Hühnchen und Hähnchen) - «Вовк і Лисиця» (Der Wolf und der Fuchs) - «Набрід» (Lumpengesindel) - «Бременські музиканти» (Die Bremer Stadtmusikanten) - «Корольок і Ведмідь» (Der Zaunkönig und der Bär) - «Знайда» (Fundevogel) - «Бідняк і Багач» (Der Arme und der Reiche)
2 клас	«Робінзон» Д. Дефо в оригіналі, але скорочено
3 клас	Історії патріархів– тюрінзькі та німецькі легенди (Нібелунги) у всіх школах – історії святих
4 клас	Історії рицарства, історії німецьких князівств, «Одіссея»
5 клас	Історія роду Давида
6 клас	Життя Ісуса, євангельські історії
7 клас	Історії апостолів, історія старовини

8 клас	Німецькі визвольні війни, повторення Катехизму, правління Вільгельма I.

Примітка: укладено на основі джерела: [973, с. 87].

На противагу сімейному вихованню Т. Ціллер віддавав перевагу принципу «*виховуючого навчання»* у школі, оскільки воно ґрунтується на методично-правильному «продукуванню інтелекту» за допомогою формування кола думок, майстерності, чого ніяк не може досягнути сімейне виховання. Перевага «*виховуючого навчання»* над управлінням (керуванням) і дисципліною перебуває в педагогічній сфері. Керування не має жодного морального впливу, а є лише передумовою для цього, а дисципліна, хоч і насаджує мораль, проте нетривалу. Гербартіанець пояснював, що, використовуючи принцип «*виховуючого навчання»,* можна досягти тривалого морального впливу, оскільки воно формує насамперед коло думок, при цьому на основі моралі виробляються уявлення, збуджується різносторонній інтерес. Перевага «*виховуючого навчання»* над навчанням без виховання полягає в уникненні односторонності.

Сутність основних педагогічних положень Т. Ціллера можна сформулювати у вигляді декількох аспектів: поняття досвіду і поваги, науковість, практика і релігійність. Важливим є факт об’єднання цих чотирьох вимог, а також цікавим спосіб, у який він це робить.

Основним мотивом і прагненнями Т. Ціллера було подолання соціальної і політичної нестабільності, яка виникла після 1848 р., учений не відмовляється при цьому від прогресуючого розподілу праці та соціальної диференціації. Розв’язання цієї проблематики Т. Ціллер убачав у реалізації християнсько-зорієнтованої реформи школи, у результаті якої будуть узгоджені, на його переконання, етичні, соціальні, політичні і психологічні аспекти навчання [987, с. 216]. Саме «занепад» гегелівської філософії дав поштовх до переосмислення поняття досвіду в концепції Т. Ціллера. Це було причиною того, що для аналізу як основоположні Т. Ціллер обрав не праці А.

Франке чи Ф.-Е. Бенеке, а лише Й.-Ф. Гербарта як засадничі. Наукова психологія Й.-Ф. Гербарта, послуговуючись моральними, емпіричними принципами, пропонувала власне засоби «стабілізації» індивідуальності з опорою та за аналогією суспільства. Отже, Т. Ціллер наголошував на необхідності реформ у методах дослідження, у підготовці вчителя, у змісті й методиках навчання та в самій системі педагогіки.

Мета виховання, на переконання Т. Ціллера, полягає у формуванні ідеалу особистості, у якій збігаються воля та розсудливість. Останню формує мораль, а ідеальне втілення моралі він убачав у християнстві, оскільки мораль якраз і мала ознаки релігійності. Досягти ідеалу особистості – сформувати релігійно-моральний характер (Т. Ціллер), тоді як Й.-Ф. Гербарт пропонував лише формування моралі.

Гербартіанець пояснював, що етика вказує на мету педагогіки, тоді як психологія визначає шляхи досягнення цієї мети, а, отже, педагогіка використовує психологію для розв’язання релігійно-моральних завдань. Окрім того, він пояснював, що мета «виховуючого навчання» – релігійна,- «моральна розсудливість і розум». «Виховуюче навчання» – це, за Т. Ціллером, формування розуму. Він вважав, що тут важливими є три засоби: релігійно-моральний характер ґрунтується на «колі думок», а концентрація, культурно-історичні ступені і формальні ступені забезпечують єдність формування думок і характеру. *Концентрація:* для будь-якого ступеня навчання, будь-якого класу потрібно пропонувати, відповідно до мети виховання, матеріал для розумового розвитку як «концентруючу основу», а сам матеріал повинен бути культурно-історичного характеру.

Культурно-історичні ступені: вибір і успіх залежить від формування та вдосконалення дитячого розуму, власне, ступенів апперцепції, що мають іти один за одним відповідно до законів психології. *Формальні ступені*: опрацювання чи застосування методів навчання, що проходить усі ступені й відповідає психологічним закономірностям: аналіз, синтез, асоціація,

система, метод.

У практичній діяльності Т. Ціллер намагався донести педагогічного загалу і вчення Й.-Ф. Гербарта, і результати власних науково-педагогічних досліджень та втілити їх якнайповніше експериментально у шкільній практиці. Тут він мав на увазі ті приуніверситетські практичні школи, які не були прив'язані до загальних навчальних планів та мали академічні свободи в навчальному процесі. Так, 1861 р. була заснована школа для практичної педагогічної підготовки студентів, наступного року – відкрита педагогічна семінарія при університеті Ляйпціга, 1866 р. – засновано «наглядовий заклад за «важкими» дітьми шкільного віку» при семінарії.

У галузі психології та етики Т. Ціллер спирався на вчення Й.-Ф. Гербарта; у педагогіці, а особливо в дидактиці, він шукав власні шляхи. Теорія культурних ступенів та ідея концентрації були неоднозначними, проте згодом «ціллеріанці» їх чітко не дотримувалися. Те ж відбувалося і з добором матеріалів для розумового розвитку, а ще більш суперечливою була теорія формальних ступенів [980]. Отже, погляди Т. Ціллера виявилися найбільш обґрунтованими в чотирьох аспектах: *досвід, науковість, практична підготовка, релігійність.*

Третій період (1882 – 1905) – (*період інституційного утвердження*) – час поширення педагогічних семінарій, активна просвітительська та педагогічна діяльність К.-Ф. Стоя та Т. Фогта (головний редактор «Щорічника спілки наукової педагогіки») – характеризується такими ознаками: збільшення кількості членів спілки гербартіанців в Європі, публікації щорічного збірника праць, реформа шкільних інституцій, наукові й практичні конференції для вчителів, гербартіанська доктрина у шкільній практиці, використання аналізу методичних проблем вищої школи, особливо університетських семінарій, для наукового обґрунтування педагогічної теорії.

К.-Ф. Стой (1815-1885) – навчався в Гьоттінгені в Й.-Ф. Гербарта, з 1843 р. – приват-доцент філософії в університеті Єни, 1844 р. заснував

педагогічну семінарію з практичною школою, яка здобула славу виховного закладу як «Інститут Стоя». 1866 р. К.-Ф. Стой – професор педагогіки в Гайдельберзі, наступного року заснував першу євангельську вчительську семінарію у Білітці (австрійська Шлезія), з 1874 р. – професор університету в Єні.

У 1872–1878 рр. К.-Ф. Стой запропонував докладну характеристику зміст і завдань педагогіки, які виклав в основній праці – «Енциклопедія, методологія і література педагогіки» («Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik»). Він поділяв педагогіку на три відносно самостійні частини: філософську (мета й засоби навчання та виховання), практичну (організація виховання в родині і школі) та історичну (історія розвитку теорії і практики виховання й навчання) [844; 850].

9 грудня 1842 року, уже по смерті Й.-Ф. Гербарта, К.-Ф. Стой відкрив в Єні педагогічні семінарію та інститут, у яких здобували освіту обидві статі (з 1844 р.) нарівні, чого досі не було. 1844 р. – при педагогічній семінарії гербартіанець започатковує практичну школу (2 класи для дівчат). З 1848 р. у педагогічній семінарії навчалися діти нижчих верств населення. К.-Ф. Стой докладає зусиль, щоб таких класів стало більше. Цей навчальний заклад (практична школа) 1858 р. нараховував понад 170 учнів і став моделлю для створення педагогічної семінарії при Ляйпцізькому університеті. 1876 р. відбулося об’єднання педагогічної семінарії зі школою Йоганна-Фрідріха (Johann-Friedrichs-Schule).

Педагогічна семінарія з практичною школою була заснована К.-Ф. Стоєм для підготовки вчителів, по-перше, завдяки педагогічному навчанню та, по-друге, тут ураховували розподіл взаємопов’язаного навчання при відповідній підготовці через управління і нагляд. Практика у школі майбутніми педагогами, а відтак її аналіз і конструктивна критика на шкільних конференціях, на думку К.-Ф. Стоя, повинні були забезпечити добре підготовленого вчителя [836, с. 39]. Також у цьому закладі виносилися

на обговорення різні питання виховання та навчання.

Гербартіанець назвав два найважливіші чинники навчання: 1) «порядок і привчання до благородних манер» та 2) «виховуюче навчання». У педагогіці він розрізняв: філософську (етика і психологія), практичну та історичну. Мету виховання гербартіанець назвав як формування релігійно-морального характеру, де «були задіяні: безпосереднє виховання, управління (виховує розсудливість і волю завдяки шкільним громадам та співпраці вчителя й батьків), виховуюче навчання» [843, с. 58]. Під «навчанням» К.-Ф. Стой розумів освіту і виховання, оскільки вони формують різностороннє «коло думок». Він не подав чіткої схеми ступенів, проте наголошував на аналітичному й синтетичному методах, на заглибленні та осмисленні навчального матеріалу та на акцентуванні вчителем необхідності пошуку асоціацій і практичного застосування.

К.-Ф. Стой відкинув ідею концентрації Т. Ціллера, яка робила акцент на одному навчальному матеріалі, залишаючи поза увагою інший. Отже, К.-Ф. Стой намагався підвищити якість педагогіки Й.-Ф. Гербарта самостійно й незалежно від Т. Ціллера. У «Загальній педагогіці» він ґрунтовно розробив, обґрунтував і впорядкував окремі розділи педагогічної системи, незалежної від Й.-Ф. Гербарта (Додаток Н 1, Н 2).

Педагогічна семінарія К.-Ф. Стоя в Єні підготувала за час діяльності понад 600 випускників. Студенти-теологи отримали тут практично-педагогічну освіту, що поєднала такі форми: педагогіка, практика, рецензування, схоластика. *Педагогіка* у вигляді лекцій мала на меті теоретично-педагогічну підготовку (Додаток П 1, П 3**).** Семінаристи або сам К.-Ф. Стой готували реферати за публікаціями, підручниками з педагогіки, обговорювали спеціальні психолого-педагогічні теми, презентували авторські навчальні плани для школи при семінарії, у якій отримували початковий педагогічний досвід.

Практика об’єднувала пробні заняття, при цьому обов’язковою була

присутність усіх семінаристів та керівника. Практичні уроки ґрунтовно і всебічно обговорювалися, дискутувалися на *рецензуванні* присутніми семінаристами, рецензентами, керівниками семінарії та отримували загальну оцінку К.-Ф. Стоя. Предметом *схоластики* були теми шкільного, проте «позанавчального часу». Правила внутрішнього розпорядку школи передбачали «відповідальний орган у школі, окрім дидактики й методики – схоластику (щотижневі новини, питання, вказівки, пропозиції і т. ін., у тому числі моральна поведінка, чистота, порядок перед, під час та після навчання)» [850, с. 105]. Форми і методи навчання в семінарії були спрямовані передовсім на належну підготовку майбутнього вчителя та вихователя [834, с. 36].

Велику частину шкільного життя семінаристи проводили в гуртках за інтересами, спілках, об’єднаннях (катехизм, фізичні вправи, куток природи, бібліотека, музеї, екскурсії, музика). Під особливою увагою та контролем перебував гурток катехизму (щотижневі звіти про роботу) (Додаток П 1) [847, с. 72].

К.-Ф. Стой зреалізував власні теоретичні погляди в школі при семінарії, де застосовував прогресивні методи навчання й виховання (екскурсії, драматизація, ручна праця тощо). Викладання у практичній школі було покладено винятково на семінаристів під контролем досвідченого педагога-керівника й здійснювалося відповідно до навчального плану народних шкіл. Велике значення К.-Ф. Стой надавав різноаспектному, унаочненому навчанню. Він давав свої вказівки щодо проведення заняття, зокрема, семінарист-практикант зобов’язаний був ґрунтовно володіти навчальним матеріалом, педагогічним мистецтвом (майстерністю) та педагогічним тактом [837, с. 200]. Гербартіанець орієнтувався на світогляд школяра. Так, до прикладу, вправи з рідної мови мали розвивальний характер, географію та природознавство вивчали на основі спостережень за навколишнім середовищем. Безумовною заслугою К.-Ф. Стоя були його

виступи на захист такої школи, яка розвиває особистість учня.

Завдання педагогічної семінарії при університеті гербартіанець вбачав у подальшому розвитку педагогічної науки, у теоретичній і практичній освіті наполегливих учителів-вихователів. Обидва завдання, на його переконання, були взаємопов'язані. Як державна освіта, так і приватні школи докладали зусиль до виховання молодої генерації. Тому для нього не виникало питання, чи спираються вони при цьому на університетську освіту, де панувала практична філософія, а емпірична психологія намагалася розкрити закони душі.

Опублікована К.-Ф. Стоєм 1870 р. «Психологія у стислому викладі» («Die Psychologie in gedrängter Darstellung») використовувалася як посібник для читання лекцій і практичних занять у гімназіях, педагогічних семінаріях та університетах [839]. У передмові було наведено думки про необхідність вивчення елементів психології у вищих навчальних закладах. К.-Ф. Стой констатував незнання студентами основ філософії й вимагав частково вводити до навчального процесу елементи логіки та психології як «початки філософського інтересу» [852, с. 76], щоб студенти могли пізніше через безпосередні відчуття пізнавального інтересу «здогадатися про своє подальше вивчення процесів пізнання». Для усунення надміру емпіризму та матеріалізму (скасовує відмінності між духовним та фізичним) з психології він дотримувався при викладенні загальної психології таких трьох положень метафізики: 1) єдиний реальний носій заклав підвалини всіх психічних феноменів; 2) можна спостерігати за внутрішнім станом душі, проте не змінювати їх; 3) одночасне виникнення психічних станів повертається до мотиву зв'язку та взаємодії, що є в душі [839, с. 87].

Послідовник Й.-Ф. Гербарта стверджував, що університет водночас має можливість уводити в науку нову педагогічну генерацію, щоб майбутні педагоги, по-перше, отримали бачення завдань виховання, по-друге, краще могли розуміти проблеми молодого покоління та, по-третє, активно

працювали задля національного виховання. Ці три умови гербартіанець відзначив у діяльності педагогічної семінарії при університеті Єни [838, с. 10]. Запропоновані Й.-Ф. Гербартом педагогічні процеси мислення і діяльності К.-Ф. Стой та Т. Ціллер прискорили таким чином, що на початку їхньої академічної діяльності були запропоновані й організовані ними педагогічні семінарії у формі навчальних закладів, де була можливість підготувати до майбутньої навчально-виховної роботи молодих учителів-практикантів.

Гербартіанці К.-Ф. Стой, А. Бліднер, Ф. Дьорпфельд, К. Кербах, О. Флюгель намагалися розглядати педагогіку не лише як цілісну науку [325; 407; 464; 839]. Починаючи з 60-х рр. XX ст., спостерігаємо спроби пояснити науку про навчання та виховання як завершену, абсолютну та універсальну систему. Саме поняття «система» як впорядковане поєднання будь-якого пізнання слугує тільки орієнтуванню [374, с. 17]. Будь-яка система може бути переглянутою, заново побудованою чи модифікованою. Підняти педагогіку разом із суміжними з нею дисциплінами до рангу науки було метою послідовників школи Й.-Ф. Гербарта. У своїх міркуваннях і критичних зауваженнях вони намагалися показати «помилки тодішнього ідеалізму, які ведуть до реалізму у практичній філософії», та вплив започаткованої І. Кантом і в подальшому розробленої Й.-Ф. Гербартом «революції наукового мислення в окремих філософських дисциплінах: метафізики, психології, естетики, педагогіки, політики, релігії та логіки [704, с. 427].

Учений уважав, що кожен учень на семінарському занятті може отримати не лише знання, але й уміння (практичні навички) та впевненість (професійно спрямоване навчання), з одного боку, та «правдиве сприйняття», з іншого. Щоб учні семінарії могли розуміти й сприймати основні положення і вказівки, обов’язковим був курс основ психології. Крім того, «Вступ до логіки», на його переконання, міг полегшити наукове сприйняття світу. Тут функціонувала трикласна практична школа, де семінаристи могли на

практиці під наглядом вчителя підтвердити свою готовність працювати в школі [841, с. 192]. Третину навчального року було відведено на практику, дві третини – на навчання.

Педагогічну практику семінаристів К.-Ф. Стой назвав фрагментарною практикою. Так, усі семінаристи останнього курсу та деякі другокурсники могли проводити заняття-заміни деяких навчальних тем (розділів) із дисциплін. Перед початком навчання семінарист був зобов’язаний пересвідчитися, чи він працюватиме з учнями відповідно до навчального плану, мети навчання, методів, допоміжних матеріалів. Обов’язком кожного семінариста були самооцінка та самоконтроль, а пізніше – оцінка рецензента-викладача, відповідального за практику, співтоваришів, викладача-методиста, керівництва. Практику семінаристів розглядали на конференції, їм давалася оцінку та поради [957, с. 226].

З-поміж власних упроваджених основних принципів педагогічної підготовки К.-Ф. Стой наголошував на теоретичному та практично-педагогічному складниках. *Теоретико-педагогічна підготовка.* Для студентів семінарії в Єні та Гайдельберзі останнього та передостаннього курсів, відповідно до навчального плану, важливими були педагогічні та психологічні передумови (Додаток П 2). Гербартіанець наголошував, що для практичної підготовки необхідною є дидактика [842]. Він увів до навчального плану замість гімнастики та етики більше годин загальної педагогіки для отримання ґрунтовніших знань.

К.-Ф. Стой намагався досягнути засвоєння метеріалу через увагу і «напруження» й вибудував навчальний процес у формі запитань та відповідей та запропонував нічого не записувати під час занять, а лише коротко занотовувати зауваження [840, с. 73]. На його думку, такі позначення сприятимуть логічному та повному відновленню в пам'яті сприйнятого на уроці.

Практично-педагогічна освіта. У Біліцері на вимогу євангелістсько-

реформаторської церкви було засновано трикласну школу-семінарію. Кожен клас нараховував 30 учнів (25 відібраних і ще 5 місць могли посісти добровольці). Дидактична система, котру К.-Ф. Стой викладав своїм учням, була названа «безвідмовним помічником». Нею він постійно послуговувався в «домашній» педагогіці, намагаючись пожвавити та зміцнити «коло думок» учня [965, с. 78]. Основна робота була спрямована не на окремі пробні заняття, а на ретельно розплановане взаємопов'язане навчання в межах певної дисципліни.

Підготовка до навчання. Для впровадження та підготовки певного предмета, його вивчення, для розподілу матеріалу на рік, чверті та місяці учням-практикантам були надані достатня кількість навчального матеріалу та методичні вказівки. К.-Ф. Стой рекомендував відмовитися від навчальних книг, оскільки вони, на його думку, вели до формального, некреативного, безідейного вивчення навчального матеріалу [849, с. 75].

Окреслений К.-Ф. Стоєм план предмета «Німецька мова» передбачав поєднання взаємопов'язаних мовних комплексів та аналогічних методів від найнижчого до найвищого ступенів. Останні дозволяли глибоке проникнення у зміст навчання та спонукали до логічності, чуття мови. Як допомогу вчителям він запропонував «Ескіз заняття з німецької мови для основної школи» (1868), а для подальшого використання «Навчання говоріння та читання» (1852) Зостманна, що практикував у семінарії та інституті Єни [964, с. 46].

Щодо викладання історії Біблії, то К.-Ф. Стой поставив перед семінаристами першого і другого класів подвійне завдання. По-перше, спростити поданий для початківців матеріал за допомогою наочності та попередніх знань, а складні для сприйняття моменти «оживити» уявленнями й подати як живу картину [853, с. 69].

По-друге, за допомогою репродукції уявлень відтворити певну історію таким чином, що в уяві постали особистості, місцевість, причини поведінки

та діяльності. Так К.-Ф. Стой намагався розширити світогляд, де б діти були не спостерігачами, а учасниками «живого» зображення почутого. Йому вдалося досягти розуміння, що через аналогію унаочнень учні наблизяться до пізнання нового [707, с. 96]. К.-Ф. Стой запропонував молодим учителям «Вказівник для перших занять з наймолодшими у пізнанні Бога» та рекомендував за допомогою аналогій унаочнень викликати в учнів вже набуті знання [854, с. VI].

Учений дотримувався методично перевірених вказівок для занять із математики. Він не погоджувався з поширеними на той час поглядами щодо психологічних причин того, що учні початкової школи повинні ознайомлюватися з якомога більшою кількістю навчального матеріалу та послуговуватися ним.

К.-Ф. Стой віддавав перевагу навчанню в дусі Й. Песталоцці, погляди якого точно відповідали його власному баченню навчання природничих та математичних дисциплін. Велике педагогічне значення для арифметики, географії, природи та формування «кола мислення» учня він убачав в основах геометрії, що становила подальшу базу для вивчення дисципліни «Вчення геометричних формул» в Єнській семінарії. Сам предмет він рекомендував уводити в третьому класі як продовження навчання елементарного унаочнення, а на подальших ступенях – для поглиблення знань з математики. Практичні вказівки щодо цього були опубліковані в підручнику Ґольцша та Тееля «Навчання математики у школі» (2 вид., Берлін, 1859). На початковому етапі учні вправлялися в розумінні й оцінці величин, відстаней та лінійних фігур. Для цього, на переконання К.-Ф. Стоя, дітям було достатньо допоміжних матеріалів О. Зайделя і Б. Шмідта «Копіювання фігур за клітинками» (Ваймер, 1866). У старших класах, коли учні опрацьовували фізичні величини, він рекомендував послуговуватися матеріалом К. Фюрстенберга «Початки креслення» (Брауншвайг, 1854). У розпорядженні учнів і вчителів були відповідні кабінети з апаратами та

моделями [685, с. 136].

Навчання грамоти відбувалося відповідно до точного, акуратного виконання елементарних вправ з посібника Герцшпрунга «Підручник каліграфії» (Берлін, 1854).

При вивченні природничих, географічних та історичних дисциплін К.-Ф. Стой обстоював погляди, що дитина не стільки повинна отримати знання з підручника, скільки з безпосереднього спостереження за природою та оточенням. Відповідно до цього, він порадив використовувати при вивченні природи підручник Любена «Вказівки для методичного вивчення рослинного світу» (4 вид., Галлє, 1865) та «Методичні вказівки для вивчення тваринного світу» (Берлін, 1836). Учні також мали можливість спостерігати безпосередньо за природою, а також розглядати зібрані екземпляри в кабінеті природознавства [685, с. 143].

Особливу увагу К.-Ф. Стой звертав на підготовку до занять із географії, від яких він очікував більших результатів, аніж від вивчення інших дисциплін [368, с. 59]. Гербартіанець уважав, що саме ця дисципліна є тією сукупністю, що об’єднує у свідомості учня географічні малюнки оточення. У зв’язку з цим як унаочнене й ґрунтовне дослідження вчений запропонував використати посібник Фінгера «Вказівки до викладання країнознавства» (2 вид., Берлін – Вайдманн, 1866), що містив докладні й вичерпні характеристики із взаємопов’язаними завданнями та вказівками. Для окремого вивчення Австрії він порекомендував працю Штьоснера «Елементи географії, подані в каратах та розповідях» (5 вид., Аннаберг, 1867).

В. Мюллєр-Функ вказав на те, що при викладанні історії, на переконання К.-Ф. Стоя, були певні обмеження. Він запропонував починати із вивчення стародавньої історії як «простої для дитини», а пізніше – вітчизняної історії новіших часів [686]. Тому рекомендація В. Мюллєр-Функа щодо використання підручника була такою: повернутися до персоналій в історії – до підручника Нібура «Історія героїв» (Гамбург, 1850).

Щодо роботи вчителя та процесу викладання, то К.-Ф. Стой був прихильником того, що клас молодого вчителя повинен налічувати 30 школярів. Наставник зобов'язаний використати свої вміння, навички, мистецтво викладання й такт. Лише коли використає весь свій набутий арсенал знань, учитель-початківець набуде досвіду. Важливою при цьому була організація навчання.

Три вчителі семінарії провели своєрідний експеримент. За декілька хвилин до початку навчання один із освітян зустрічав семінаристів у шкільному коридорі. Ця пунктуальна регулярна ранкова присутність вчителя була, як переконував К.-Ф. Стой, «фізичною совістю» [374, с. 62]. Педагог виконував обов'язки і директора, і всієї «колегії вчителів» (педагогічна рада). Відповідною була і поведінка дітей. Уже не виникало потреби в нагадуваннях, попередженнях. Після спільних гімну та молитви в семінарії починалося навчання. Кожному вчителю рекомендувалося лише у виняткових випадках викликати учня на середину класу та залучати якомога більше дітей до творчої роботи, щоб кожен учень відчував щодо себе як увагу, так і контроль. Через неуважність чи ігри на уроці учневі спочатку робили зауваження, пізніше вчитель двічі попереджував, робив відповідні позначки щодо поведінки школяра у класному журналі та мав право не допустити до уроку, а відтак зобов'язати учня вивчити пропущений та додатковий матеріали [326, с. 54]. К.-Ф. Стой застерігав учителів від частих і необдуманих покарань, оскільки був переконаний, що вони є лише свідченням невмілої організації уроку чи непродуманим кроком з боку вчителя.

У класному журналі вчитель занотовував не лише опрацьовану на уроці тему, але й тему наступного уроку. Окремим записом засвідчувалася присутність учнів, їх оцінки та поведінка. Наприкінці тижня проводилися зустрічі старшокласників з директором, на яких обговорювалися результати попереднього та плани на наступний тиждень. Наприкінці навчального року

організовувалися конференції у вигляді лекції-повторення.

Сам екзамен К.-Ф. Стой вважав одним із видів докладного звіту з метою донесення інформації щодо навчання дітей у семінарії до їхніх батьків. Останні були інформовані про методи та принципи екзамену, їх наслідки. Іспит складали всі семінаристи без винятку. Крім того, комісії на іспиті рекомендували враховувати поточні оцінки з класного журналу із вивчених тем. Дані комісії засвідчувалися протокольно: де *0* виставлявся за неправильну відповідь, *? знак питання?* – за неточну відповідь, *I* – за правильну, +– за правильну ґрунтовну відповідь [840, с. 39]. Така форма контролю слугувала не лише звітом перед батьками та установою, але й перед «колегією вчителів» та власною совістю семінаристів. Саме тому початківцям була надана можливість підтвердити свої знання та старанність, наполегливість через іспити перед директором та «колегією вчителів». Студенти семінарії мали достатню кількість аргументів щодо оцінки власної практики, проте це не було першочерговою метою самого навчального закладу.

К.-Ф. Стой навів три важливі вимоги до проходження педагогічної практики, які встановлювали відповідальність семінарії за педагогічну практику. По-перше, директор і відповідальний за практику викладач відвідували заняття семінариста. Лише після уроку він наодинці з ними отримував зауваження та вказівки щодо проведеного заняття. Така практика передбачала певну мету – семінарист на своєму прикладі вчився спостерігати, давати оцінку, застосовувати на практиці засвоєні раніше знання, вміння та навички, перш ніж його критикуватимуть товариші, й, насамкінець, він проаналізує власне заняття та поставиться до нього самокритично. По-друге, головною умовою такого «критичного опрацювання» К.-Ф. Стой назвав послідовний та методичний «поступ оціночних суджень за допомогою докладного розширеного аналізу». Так, кожного тижня певне заняття, яке зараховувалося як іспит, відвідував

директор, семінаристи-практиканти, які мали пробні лекції [847, с. 76]. Викладач-рецензент подавав на конференцію звіт про відвіданий урок, використані на ньому принципи, методи й техніку. Безумовною заслугою К.-Ф. Стоя були його виступи на захист школи, яка розвиває особистість учня. У своїй діяльності він дотримувався чинних навчальних планів і визначив пріоритетною розробку ідеї успішного навчання.

Ідея визначення «кола думок» у навчанні, на відміну від Т. Ціллера, була для нього чужою, як і домінуюча позиція розумового навчання. Як і Т. Ціллер, К.-Ф. Стой виступав за визначення мети виховання на християнських засадах.

Підсумовуючи сказане вище, звертаємо увагу, що теорія і практика К.-Ф. Стоя пронизані *педагогікою особистості*. Відповідно до чотирьох формальних ступенів Й.-Ф. Гербарта, К.-Ф. Стой запропонував розподілити релігійний матеріал на чотири курси: 1) на три перші класи початкової школи припадали релігійні історії Старого та Нового Завітів; 2) шостий, п’ятий і четвертий класи реальної школи вивчали біографічні історії Ізраїлю; 3) третій та другий (сьомий і восьмий) – на основі опанованого матеріалу з релігії та моралі повинні були дати свої судження, візії, узагальнення; 4) перед вихованцями першого (дев’ятого) класу ставили завдання пов’язати вивчений раніше матеріал із релігійно-моральним світоглядом протестантства та християнства.

Т. Фогт (1835-1906) 41 рік викладав педагогіку в університеті Відня і 35 з них – завідував першою в Австрії кафедрою педагогіки на філософському факультеті. 1877 р. він заснував дві педагогічні семінарії, використавши запропонований О. Вільманном статут семінарії на зразок Празької (О. Вільманн у Празі 1876 р.) і став в Австро-Угорщині одним із найактивніших гербартіанців з-поміж представників професорської когорти. Т. Фогт вивчав у Відні класичну філологію у Г. Бонітца та практичну філософію в безпосереднього учня Й.-Ф. Гербарта – Ф. Лотта. 1865 р.

успішно захистив габілітаційну роботу «Головні риси педагогіки Платона», яка містилася на 44 сторінках.

В. Брецінка наголошує на тому, що це була перша габілітація з педагогіки в австрійському університеті [342, с. 275]. Того ж року в Ляйпцізі він познайомився з Т. Ціллером, який залишився для нього найбільшим авторитетом. У цей час Т. Фогт починає читати лекції із загальної педагогіки, на які записалися 10 слухачів. У зимовий семестр 1865/1866 рр. на навчання до нього зареєструвалися 49 слухачів. Для будь-якого професора-початківця такий факт був вагомим, адже від цього залежала його оплата праці. Кількість охочих відвідувати лекції «Загальної педагогіки», «Гімназійної педагогіки», «Історії педагогіки» професора Т. Фогта зростала до 1870 р.

Оскільки у Віденському університеті лише Т. Фогт викладав педагогіку, а предмет було рекомендовано як обов’язковий для підготовки вчителів середньої школи, то Міністерство віросповідань і навчання 1866 р. запропонувало тимчасову додаткову ставку для університету зі щомісячним окладом. 1871 р. Комісія з питань освіти, очолювана міністром Й. Їречеком (J. Jireček), повернулася до розгляду цього питання й після проведеного аналізу одностайно було ухвалене рішення затвердити в університетах та вчительських семінаріях штатну одиницю професора педагогіки з відповідним окладом. У Празькому університеті її отримав професор О. Вільманн [342, с. 277].

Т. Фогт красномовно висловлювався на захист професійної підготовки як вчителя для середньої школи, так і викладача вишу й підтверджував значущість науково-педагогічних студій для них, зокрема вагому роль відводив практичній підготовці. На його переконання, ідеальним варіантом для реалізації цього була приуніверситетська педагогічна семінарія зі «школою практики» при ній. Гербартіанець указав на тісний взаємозв’язок між університетом і школою, оскільки це сприятиме розвитку останньої,

розширить горизонти наукової педагогіки та підніме в суспільстві вагу вчителя.

Т. Фогт гостро критикував опонентів цієї програми, особливо «бюрократів» і «філологів», які виступали за послідовну, спочатку – теоретичну, а відтак і практичну підготовку й відкидали випробувальний рік практики [342, с. 282]. Педагогічна семінарія, у якій після Т. Фогта читав педагогічні дисципліни А. Гьофлер, отримала популярність і «набирала обертів» саме в цей час щодо кількості спудеїв. Якщо 1900 р. тут навчалися 100 осіб, то вже через три роки їх кількість наближалася до 200 (192).

З 1908 р. на вимогу А. Гьофлера студенти проходили практику не лише в присемінарській школі Відня, але й в інших міських народних чи реальних школах та у виховних закладах. Згодом, 1909 р. А. Гьофлер підписав документ про співпрацю з гімназією Максимільяна, яким визначилася можливість проходження практики в ній у «пробний рік». З метою встановлення «органічного зв’язку» між вишем та семінарією він пропонував спрямовувати в практичне русло стажування студентів обох закладів в одному навчальному закладі для обміну досвідом. Така робота була започаткована 1911 р. між філософським факультетом та педагогічною семінарією столиці Австро-Угорщини й тривала впродовж п’яти років до Першої світової війни.

Ще Т. Фогт адресував звернення до державних інституцій із закликом усунути недоліки у сфері гімназійної освіти, оскільки бачив пряме зацікавлення державних установ, їх безпосередній вплив щодо якісної підготовки вчителя. Декілька років поспіль, з 1888 р., Т. Фогт як Голова «Спілки наукової педагогіки» безуспішно звертався до Міністра у справах освіти Г. фон Ґосслєра (Gustav von Gossler) з приводу створення в університетах навчальних кафедр педагогіки з практичними школами. У цьому клопотанні наголошувалося на необхідності навчання і виховання

відповідно до «наукової теорії», яка об’єднує найкращі педагогічні пропозиції зі всіх систем [892, с. 317].

Т. Фогт апелював до Міністерства віросповідань і навчання в питанні освіти вчителя з приводу його неперервної наукової підготовки, в інакшому випадку держава отримає фахівця, не готового виконувати завдання школи [891, с. 70]. Незважаючи на гострі закиди в бік «педагогіки держави» й «педагогічне нерозуміння» філологів з їх «філологічним світоглядом», гербартіанець обстоював позицію щодо необхідності функціонування кафедри педагогіки у вишах педагогічного напряму.

Після роботи комісії Міністерства віросповідань і навчання 1897 р. ухвалено рішення створити окрему кафедру педагогіки на філософському факультеті Віденського університету й з огляду на це враховувати також і викладання наукової педагогіки та дидактики. Так, у травні 1898 р. Т Фогта було призначено на посаду штатного професора педагогіки з навчальним навантаженням з педагогіки (щотижнево п’ять занять лекцій із наукової педагогіки та дидактики) та філософії [448, с. 117].

Цілком виправдано у своїх лекціях він зміг покликатися на Й.-Ф. Гербарта й робив акцент на взаємозв’язку педагогіки, психології та практичної філософії, попереджав про «згубну неповагу до логіки» й висловився про метафізику як передумову психології [892, с. 321]. Лекції Т. Фогта скеровувалися у двох напрямах: до 1903 р. у зимовий семестр – лекції із «Загальної педагогіки» (з 1904 р. цей предмет у Віденському університеті читав його учень В. Єрусалем (W. Jerusalem) та до 1906 р. у літній семестр «Гімназійну педагогіку» (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Лекції з педагогіки Т. Фогта у Віденському університеті

Роки	Лекції	К-ть слухачів
ЗС 1897/98	Загальна педагогіка	107
ЛС 1898	Гімназійна педагогіка	79
ЗС 1898/99	Загальна педагогіка	123
ЛС 1899	Гімназійна педагогіка	129
ЗС 1899/1900	Загальна педагогіка	129
ЛС 1900	Гімназійна педагогіка	147
ЗС 1900/01	Загальна педагогіка	140
ЛС 1901	Педагогіка	116
ЗС 1901/02	Педагогіка	152
ЛС 1902	Педагогіка	289
ЗС 1902/03	Загальна педагогіка	228
ЛС 1903	Гімназійна педагогіка	272
ЗС 1903/04	Загальна педагогіка	179
ЛС 1904	Гімназійна педагогіка	249
ЗС 1904/05	Педагогіка	202
ЛС 1905	Історія гімназій	190
ЗС 1905/06	Педагогіка	189
ЛС 1906	Гімназійна педагогіка	207

ЗС – зимовий семестр

ЛС – літній семестр

Зовсім іншою була кількість студентів на лекціях із «Практичної філософії», а ще слухачі відвідували лекційні заняття Т. Фогта з логіки, метафізики, психології. Незважаючи на захоплення педагогікою, габілітацію із цього фаху, Т. Фогт за цього часу відбувся більше як викладач філософії,

аніж педагогіки (див. табл. 3.3). Наведені факти негативно відбилися на тому, що за період діяльності до 1894 р. він не мав жодного учня й за його керівництва не захищена жодна дисертація з педагогічного напряму досліджень. Ситуація змінилася з габілітацією трьох учнів гербартіанця – з філософії та педагогіки (А. Гьофлєра (Alois Höfler) (1894)), з педагогіки (В. Єрусалема (Wilhelm Jerusalem) (1903)) та з педагогіки гігієни (Л. Бургерштайна (Leo Burgerstein) (1906)).

Таблиця 3.3

Лекції з філософії Т. Фогта у Віденському університеті

Роки	Лекції	К-ть слухачів
ЗС 1894/95	Практична філософія	486
ЗС 1895/96	Практична філософія	468
ЗС 1899/1900	Практична філософія	356

Т. Фогт відносно мало публікувався, і до сьогодні немає жодної праці про його педагогічну діяльність, а лише декілька брошур і близько 45 статей у журналах та збірниках статей, у яких домінували тексти щодо історії педагогічних ідей, з дидактики та коментарі до праць класиків педагогіки (Ж.-Ж. Руссо, 1869; І. Канта, 1879; Ф. Фіхте, 1881; Т. Ціллера, 1884). У своїх статтях Т. Фогт намагався вдосконалити педагогіку Й.-Ф. Гербарта і захищав її від надмірної критики опонентів, незважаючи на те, що в питанні підготовки вчителя і сам посідав стосовно останнього «осудливу позицію» на шпальтах газети приуніверситетської семінарії Відня. У статті «Причини перевантаження німецьких гімназій» («Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien») (1880) він вказав на застарілу систему гімназійного навчання (неправильний добір учителями «фальшивих» методів навчання (зазубрювання)) та відсутність «психологічного відбитку» у побудові навчального плану [890, с. 28].

В. Брецінка звернув увагу, що на тлі гербартіанських ідей щодо системи навчально-виховного процесу в школах та гімназіях, Т. Фогт позиціонувався як активний захисник морально-релігійного виховання (стрижнем навчання є релігія). Перед школою, на переконання гербартіанця, стояло найважливіше завдання – виховання морально-релігійного учня та «облагородження» його поглядів, оскільки без концентрації навчання на релігійній основі учень отримає «ізольовані» нескладні знання [343, с. 186]. Між тим, Г. Енгельбрехт відзначив висловлену його колегою по кафедрі педагогіки Віденського університету Е. Мюльнером думку про Т. Фогта як науковця: «…він неухильно дотримувався інтелектуально й індивідуально зорієнтованої педагогіки Й.-Ф. Гербарта, проте в полеміці міг представити і свої наукові переконання» [449, с. 91]. У цій характеристиці недооцінена позиція Т.Фогта, він не просто повторював за Й.-Ф. Гербартом певні педагогічні думки, а, як стверджують Д. Беннер, В. Брецінка та Г. Енгельбрехт, у багатьох позиціях виправив та поліпшив їх. Насамперед це стосується вдосконаленої разом із Т. Ціллером навчальної доктрини, яку вперто захищав від критики [303; 342; 449].

Учень і послідовник Т. Фогта – приват-доцент В. Єрусалем (Wilhelm Jerusalem) (з 1920 р. – професор) – належав до числа найулюбленіших та найбільш успішних викладачів Віденського університету. Великою популярністю користувалися його лекції серед студентства (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Лекції з філософії В. Єрусалема у Віденському університеті

Роки	Лекції	К-ть слухачів
ЗС 1909/10	Психологія	1411
ЗС 1911/12	Вступ до філософії	1071
ЗС 1922/23	Педагогіка	1246

Набагато більше приваблювали слухачів лекції з педагогіки В. Єрусалема, аніж його попередників (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Лекції з педагогіки В. Єрусалема та А. Гьофлера у Віденському університеті

Роки	Лектор	К-ть слухачів	Предмет	Лектор	К-ть слухачів
ЗС 1906/07	В. Єрусалем	354	Педагогіка	А. Гьофлєр	197
ЗС 1907/08	В. Єрусалем	328	Педагогіка	А. Гьофлєр	89
ЗС 1908/09	В. Єрусалем	462	Педагогіка	А. Гьофлєр	73
ЗС 1909/10	В. Єрусалем	558	Педагогіка	А. Гьофлєр	57

А. Гьофлєр – прямий учень Т. Фогта, католик за віросповіданням, сприймав віру як «возвеличуюче мистецтво». У своїх лекціях (див.табл. табл. 3.6) та працях «Основи логіки» («Grundlage der Logik») (1890), «Основи вчення психології» («Grundlehren der Psychologie») (1898), «До питання пропедевтики» («Zur Propädeutikfrage») (1895) та чотирьох виданнях «Психологічні шкільні експерименти: показники механізмів» («Psychologische Schulversuche mit Angaben der Apparate») (1900-1917) пропагував зорієнтовану на Й.-Ф. Гербарта «філософію інтелекту».

Таблиця 3.6

Лекції з педагогіки А. Гьофлера

Роки	Предмети	К-ть слухачів
ЛС 1908	Педагогіка середньої школи	48
ЗС 1909/10	Педагогіка середньої школи	64
ЛС 1910	Педагогіка середньої школи	57
ЗС1910/11	Основи виховання	72
ЛС 1911	Педагогіка середньої школи	48
ЛС 1912	Педагогіка середньої школи	107

ЗС 1912/13	Основні поняття педагогіки	107
ЛС 1915	Основи навчання і виховання	289
ЛС 1916	Педагогіка гімназії та реальної школи	162
ЛС 1917	Педагогіка гімназії та реальної школи	134
ЛС 1918	Педагогіка гімназії та реальної школи	164
ЗС 1918/19	Дидактика	62
ЛС 1919	Філософсько-гуманістичне навчання	263
ЗС 1919/20	Вступ до експериментальної педагогіки	192
ЛС 1920	Експериментальна педагогіка	49
ЗС 1920/21	Вступ до експериментальної педагогіки	67
ЗС 1921/22	Педагогічна практика Педагогічна семінарія	138 154

По смерті Т. Фогта 1906 р. було оголошено конкурс на заміщення вакантної посади завідувача кафедри педагогіки університету м. Відня. До конкурсу допущені німець П. Барт (Paul Barth) – позаштатний професор філософії та педагогіки Ляйпцізького університету та три австрійці: А. Гьофлєр (Alois Höfler) – штатний професор педагогіки університету з Праги, Й. Лоос (Joseph Loos) – інспектор середніх шкіл Крайової ради м. Зальцбург й м. Лінц та Е. Мартінак (Eduard Martinak) – штатний професор філософії та педагогіки з університету м. Ґрац. На нашу думку, доцільно з’ясувати результати роботи Комісії, яка вивчала це питання. Остання ухвалила рішення на користь П. Барта, оскільки його праці демонструють «ширші горизонти», дають новий погляд на потреби і завдання школи нового часу, пропонують упереджену позицію проти філософських і педагогічних напрямів школи [343, с. 310]. Відтак важливим був той факт, що обидва (А. Гьофлєр та Е. Мартінак) були представниками одного філософського напряму. Згадана Комісія пристала на пропозицію навіть не розглядати

кандидатури обох учених, оскільки останні були яскравими представниками школи Й.-Ф. Гербарта. «Колегія професорів» більшістю голосів підтримала рішення Комісії. Так, П. Барт отримав 31 проти 7, А. Гьофлєр – 23 проти 12 (3 утрималися), Е. Мартінак – 25 проти 6 (8 утрималися). Отож 1907 р. завершилася фаза гербартіанського впливу у Віденському університеті.

Четвертий період (1906 – 1921) – період В. Райна (випуск щорічника спілки за кордоном, національне виховання, перегляд співіснування школи й церкви, історичне викладання релігії в школах, популярність школи В. Райна, новий план для 8-класної народної школи та його «інтелектуальне наповнення»). Учені-педагоги того часу (П. Каптерев, О. Музиченко, Л. Синицький, П. Соколов та ін.) акцентували увагу на вагомому внеску Й.-Ф. Гербарта та його послідовників у розв’язання проблеми шкільної організації. У працях гербартіанця В. Райна вони роблять акцент на: національному вихованні, єдності школи, необхідності перегляду співіснування школи й церкви, зокрема важливості викладання релігії у школі.

Як зазначають українські й зарубіжні вчені-педагоги (Й. Бліднер, М. Вінклер, Е. Кайнер, П. Каптерев, В. Клінгберг, Р. Коріанд, С. Любомудров, М.-А. Майєр, С. Мендліна, П. Метц, Г. Ноль, П. Соколов, Ф.-Г. Шварц та ін.), питання теорії шкільних програм і методів викладання лягли в основну проблематики всіх подальших досліджень В. Райна у вигляді праць, тез, доповідей на педагогічних зборах, з’їздах, лекціях. Вони наголошували, що в цей період під впливом психології здійснюється переворот в організації шкільного навчання й виховання, коли в центр шкільної реформи поставлено учня [72; 99; 103; 155; 328; 378; 580; 592; 701; 814].

Навчання В. Райн розпочав у К. Стоя, якого на той час вважали одним із найвидатніших філософів та педагогів. 1869 р. В. Райн склав державний іспит з теології у Ваймері, переїхав до Ляйпціга і був прийнятий до семінарії

педагогів-практиків Т.Ціллера. Він зарекомендував себе як успішний учитель-практик у реальній гімназії Бармен-Вупперфельда, оскільки незадовго до того отримав професійну підготовку з теорії та практики в педагогічній семінарії. Того ж року В. Райн познайомився Ф.-В. Дьорпфельдом, директором народної школи у Вупперфельді.

Ф.-В. Дьорпфельд схарактеризував В. Райна як розумного, кмітливого, добросердечного вчителя й досить відомого вже на той час педагога-практика [432, с. 31]. Через рік він повернувся до вчительської семінарії Ваймера. 1885 р. В. Райн очолив кафедру педагогіки в Єні та з дозволу міністра культури Ваймера заснував народну школу при педагогічній семінарії, директором якої він був (три класи для початкового, середнього та вищого рівнів) (Додаток Р**).** Його лекції із загальної педагогіки спиралися передовсім на дві філософські дисципліни: етику й філософію. Окрім того, він увів додаткові лекції: «Життя і вчення Й.-Ф. Гербарта» («Herbarts Leben und Lehre»), «Проблеми сучасної педагогіки» («Probleme der modernen Pädagogik») та «Шкільна освіта за кордоном» («Ausländisches Schulwesen»). За ідеєю та керівництва В. Райна в 1895-1900 рр. було видано спочатку семитомник (перше видання), пізніше десятитомник (друге видання) «Довідника-енциклопедії з педагогіки» («Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik») [735; 738; 740].

Як і медицина, педагогіка для В. Райна була прикладною наукою. За того часу друга базувалася на знаннях анатомії й фізіології, педагогіка спиралася, за його переконанням, на етику й психологію. Свої думки В. Райн виклав у праці «Теорія та практика» («Theorie und Praxis»), опублікованій в «Довіднику-енциклопедії педагогіки» («Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik», 1898) [737, с. 279]. Тут В. Райн ґрунтовно пояснює проблематику теорії і практики в педагогіці. Розбіжності між ними він побачив у низькій оцінці теорії на противагу практиці. Переоцінку останньої гербартіанець виявив у перебільшенні ролі досвіду. Педагогічна наука була для В. Райна

ніщо інше як систематизовано впорядковане, обґрунтоване уособлення «чистого» досвіду, набутого і випробуваного людством у навчанні й вихованні.

Педагог розумів, що практика є початком педагогічної науки і відіграє тут провідну роль. Він пояснював, що лише тоді спостерігається прогрес, коли практик усвідомлює власні недоліки й починає цікавитися досвідом і результатами діяльності інших педагогів [733, с. 432]. В. Райн стверджував, що можна досягти вищого наукового рівня, коли систематизувати беззаперечні поняття, поєднавши результати, думки і вчинки з безперервною практикою. Тільки тоді, переконував педагог, теорія передуватиме практиці.

В. Райн зазначав, що «здоровий» прогрес відстежується тоді, коли відбувається «кругообіг від теорії до практики і навпаки». Хоча теорія вказує лише напрям, проте розвиваються обидві, переплітаючись (див. рис. 3.2.). В. Райн підкреслював, що в такому взаємопроникненні «гола» практика є «сліпим, невпевненим поступом», у якому відсутня ясність теоретичного пізнання [743, с. 84].

В. Райн підтвердив, що гербартіанці Т. Ціллер, О. Вільманн та Ф.-В. Дьорпфельд полемізували між собою з приводу теорії навчального плану. Він назвав дві причини, чому педагогічна література недостатньо висвітлювала це питання. По-перше, наявні труднощі викладу, від чого багато залежить, а, по-друге, навчальні плани враховували основи педагогічної науки, яка не передбачає розмірковувань [756, с. 370].

У теоретичних основах навчального плану В. Райна помітне наближення до плану Й.-Ф. Гербарта і Т. Ціллера, для яких поняття інтересу було визначальним, окрім того, співзвучними були «індивідуальна» та «націонал-соціальна вимоги». Перша означала формальний принцип, інша – матеріальний.

Педагогіка

А. Систематична педагогіка Б. Історична педагогіка

А. Основи

1. Теологія (етика)

Вчення про мету виховання

2. Методологія (психологія)

Вчення про досягнення виховних цілей

Б. Виконання

I. Практична педагогіка II. Теоретична педагогіка

1.Форми виховання 2.Управління школою

а) окреме виховання 1.Статут школи 1. Загальна дидактика 2. Дієтетика (гігієна)

приватне виховання

домашнє виховання

б) масове виховання 2. Оснащення школи

а) теорія навч. плану б) управління дітьми

а) (у приватних закладах)

1.Школи-інтернати

2.Лікувальні заклади

3. Дирекція школи

б) теорія методів в) дисципліна

4. Підготовка вчителя

в) виховання в громадських школах

5. Підвищення кваліфікації вчителя

1.Виховні заклади 2. Спеціальна дидактика

2.Професійні школи

*г)*підвищення кваліфікації

Рис. 3.2. **Модель педагогіки за В. Райном**

Примітка: укладено на основі джерела: [750, с. 81].

У працях учених (А. Гергет, А. Готалов-Готліб, П. Каптерев, Я. Мамонтовта ін.) знаходимо різкі закиди на адресу В. Райна щодо невтручання останнього в питання справедливого класового поділу, який склався у зв'язку із «внутрішньою необхідністю» [72, с. 127]. Педагоги акцентували увагу на тому, що схема В. Райна штучно створена для німецької класово-шкільної організації.

Г.-М. Ельцер, Е. Мюллєр, Ф. Якобс зауважили, що В. Райн приймав такий стан освіти, оскільки розумів нездатність школи розв'язувати подібні питання. Його найбільшою заслугою дослідники вважають запропоновану ученим підготовчу роботу для реформування національної народної освіти [446; 572; 685]. Він виокремив у тогочасному суспільстві три соціальні стани: робітників (механічні виконавці, головне – фізична сила), керівників (талант, розвиток розуму), геніїв (сприяють створенню вищих керівних ідей, володіють фантазією).

С. Любомудров відзначив тогочасні численні напади на школу В. Райна, узагальнивши критичні зауваження, дослідник дав зрозуміти, що вони можуть сприйнятися лише тоді, коли буде можливо заперечити психологічну основу, на якій побудована програма школи. Учений категорично заявив, що зробити це неможливо в принципі. С. Любомудров зі

всією відповідальністю проголошував, що майбутнє за школою В. Райна [98, с. 77]. Саме останній критично проаналізував, насамперед, історичний розвиток німецької школи та в подальшому запропонував чіткі вказівки, пояснення та рекомендації для реформування народної освіти загалом.

Таблиця 3.7

Схема школи В. Райна

Нижчий соціальний стан	Середній соціальний стан	Вищий соціальний стан
↓↓↓		
Ремісники, селяни, дрібні чиновники	Середні ремісники, дрібні торговці, середні чиновники	Воєначальники, учені, працівники торгівлі, промисловці, вищі чиновники
↓↓↓		
Дитячий садок Народне училище Нижча спеціальна школа	Народне училище Реальне училище Середня спеціальна школа	Класична гімназія Реальна гімназія Вище реальне училище Університет ↔ Вищий навчальний спеціальний заклад

О. Музиченко вважав цінними міркування В. Райна з приводу того, що стрижнем національного скарбу є не матеріальні багатства, не успіх промисловості, техніки і торгівлі, а невичерпність творчої сили народу, яка зростає з покоління в покоління. Джерело цієї сили він убачав у глибоких і недосяжних «сховках народної душі», про що свідчить німецька історія [108,

с. 32]. Тому чільним завданням учителя є спрямування цієї сили в правильному руслі. Т. Ціллер, В. Райн та інші представники гербартіанства запорукою успішного навчання й виховання учнів вважали вивчення Біблії. Найбільш палким і рішучим прихильником релігійного виховання, починати яке радив з 10-ти років, був В. Райн [177, с. 281].

Відповідно до зазначеного вище, О. Музиченко увиразнив план В. Райна щодо єдиної національної школи, доступної для дітей з різними нахилами й талантами (Додаток Е 1). Останній не мав на увазі лише реформу середньої школи, але починати, на його переконання, потрібно було з неї.

Як зазначає О. Музиченко, В. Райн наголошував на єдиному фундаменті – загальній народній, доступній для всіх, школі. З 4-го класу дітям, які продовжать навчання в середній школі, потрібно додати курс вивчення французької мови. Після 6-го класу він радив зробити поділ: дворічна загальна додаткова школа (після якої нижча спеціальна освіта), чотирирічна реальна школа (з подальшим навчанням в середніх спеціальних училищах), шестирічна школа (учні продовжать навчання в реальних училищах, гімназіях і, як наслідок – доступ до здобуття вищої спеціальної освіти). Така організація освіти імпонувала О. Музиченкові, оскільки не викликала суперечностей та обмежень, а перевага була на боці природних здібностей, розуму та знань [108, с. 37] (див. табл. 3.8).

У ланці експериментальної освіти зацікавлення викликає новий план 8-класної народної школи, започаткований у педагогічній семінарії при Єнському університеті в Тюрінгії за керівництва професора В. Райна (Додаток В 7). В основу цього плану покладено психолого-біологічний принцип паралельного розвитку індивіда і роду.

Таблиця 3.8

План народної освіти В. Райна

<table>
<tr><td>Роки /класи</td><td colspan="5">Освіта</td></tr>
<tr><td>22/16</td><td rowspan="4">Військова служба для всіх</td><td rowspan="2">Військова служба</td><td colspan="2" rowspan="4">Вища спеціальна освіта (університети, вищі технічні школи, академії,учительські семінарії)</td></tr>
<tr><td>15</td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="3">Середня спеціальна освіта</td></tr>
<tr><td>13</td></tr>
<tr><td>12</td><td rowspan="4">Нижча спеціальна освіта</td><td rowspan="6">Вище реальне училище</td><td rowspan="6">Класична гімназія</td></tr>
<tr><td>11</td></tr>
<tr><td>10</td><td rowspan="4">Реальна школа</td></tr>
<tr><td>9</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>8</td><td colspan="2" rowspan="2">Загальна додаткова школа</td></tr>
<tr><td>7</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="5" rowspan="6">Загальна народна школа з вивченням французької мови (з 4 класу) для тих, які мають намір навчатися в реальній школі чи класичній гімназії</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td>4</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>6/1</td></tr>
</table>

Предмети в навчальному плані було сконцентровано у суворій послідовності й розміщено «культурними ступенями», відповідно до інтересів та розвитку дитини певного віку. Цей навчальний план був результатом і підсумком двадцятирічної діяльності В. Райна – послідовника гербартівських ідей (Додаток Е 2).

«Формальний принцип». В. Райн уважав: що цінність навчання, що формує волю, полягає у здатності актуалізувати «зростаючий» інтерес, зацікавити учня, спонукати до вироблення певних уявлень. Він стверджував,

що навчальний матеріал (легенди, біблійні історії, героїчний епос) впливатиме подібним чином, і зі своєї практики переконував, що від добору такого матеріалу залежить не лише навчання, але й саме виховання (патріотизм, благородність, національна свідомість і т.п.).

З огляду на духовне, розумове й психічне здоров'я учня В. Райн радив відстежувати якість навчального матеріалу, якого не повинно бути надміру. На його думку, у більшості випадків ці побажання не враховувалися, професійні навчальні плани були відкинуті разом із накопиченим у цій галузі досвідом [751, с. 233]. В. Райн вимагав від учителя спиратися не лише на свій вантаж знань, але й на нові напрацювання, не використовувати на заняттях чистий вербалізм, який, за його словами, «у дидактичному матеріалізмі становить головну небезпеку навчання» [570, с. 67].

Навчальні плани були, на думку В. Райна, не лише переповненими, але й зобов'язували вивчати «передчасний» матеріал. Гербартіанець зазначив, що в 1-му класі є достатньо уроків читання й письма, проте вони перенасичені релігійними текстами, а вивчення іноземної мови та математичної географії є взагалі передчасним. Він наголосив на нехтуванні стадій у розвитку дитини.

В. Райн сподівався, що надмірна кількість навчального матеріалу буде опанована завдяки енергійності й жвавості дитячого розуму і що ці знання збережуться в пам'яті вихованця та будуть у подальшому використані. Він передбачив загрози, коли нашарування великої кількості поданого матеріалу може призвести до надмірних вимог та байдужості до обраних занять. Водночас В. Райн розумів значущість накопичення і збереження інформації (Додаток В 6) [730, с. 29].

Учений обґрунтував важливість побудови правильного навчального плану, який передбачає інтенсивне й ретельне дослідження дитячої психології, яка проходить три ступені. Гербартіанець запропонував: 1) ступінь спостереження (біографічний ступінь); 2) ступінь порівняння; 3)

ступінь пояснення. В. Райн узагальнив важливі чинники, на які потрібно звернути увагу: 1. Необхідність синтезу розумового, духовного й фізичного розвитку. 2. Розумовий розвиток проходить три стадії (початкова перевага фантазії, пам'ять і мислення). 3. Вирізнення ступенів розвитку в історії власного народу [730, с. 127] (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Формальні ступені в різних педагогів

(конспект В. Райна)

	а) апперцепція	
Й. Песталоцці	А. споглядання -- 1.акт: підготовка (1) аналіз ступінь (I)	Й.-Ф. Гербарт
Ф.-В. Дьорпфельд	2. акт: виконання (2) синтез ясності	Т. Ціллер
Т. Вігет	*б) абстрактність*	Т. Фогт
	Б. мислення 3.акт: порівняння (3) асоціація (II)	
	4.акт:об'єднувати (4) система (III)	
	В. застосування 5.акт: застосовувати (5) метод (функція) (IV)	

Примітка: укладено на основі джерела: [755, с. 102].

Якщо в основі формального принципу В. Райн бачив інтерес, то в основу матеріального принципу він ставив головну мету виховання, яка передбачала виховання морального характеру на релігійній основі. Предмети навчального плану повинні містити накопичений віками матеріал, психологічно наближений та зрозумілий для учня (відповідно до його віку й розвитку), і вибудовуватися за принципом збудження інтересу.

В. Райн, як і його попередник Й.-Ф. Гербарт, у навчальному плані віддавав перевагу предметам історичного циклу. Він відзначав важливість концентрації уваги на навчальному матеріалі, від якого залежить історичний розвиток, національна й соціальна мета виховання цілеспрямованої особистості, що дозволить адекватно діяти в суспільстві [756, с. 370] (Додаток В 3). Учень отримає вміння і навички за таким навчальним планом

у всій повноті, починаючи від споглядання, використовуючи мислення, здобувши знання, матиме цілісну картину для їх застосування (див.табл. 3.9; 3.10).

Таблиця 3.10

Теорія формальних ступенів

1.Ф.-В. Дьорпфельд і Т. Вігет	2. Й.-Ф. Гербарт і Т. Ціллер	3. В. Райн
1. Споглядання а) підготовка апперцепція	1.ясність а) аналіз	1.підготовка
б) споглядання	б) синтез	2.представлення
2. Мислення а) порівняння абстрактність	2. асоціація	3. пов’язання
б) робити висновки	3. система	4.робити висновки
3. Застосування	4. метод	5 застосовувати

Примітка: укладено на основі джерела: [491, с. 581].

Оскільки органічно-генетичний розвиток індивіда залежить від результатів історико-генетичного розвитку, а учитель повинен дотримуватися певних правил закономірного розвитку учня, то власне свобода полягає у доборі й підготовці змісту навчання. Учень повинен навчатися й виховуватися на здобутках попередніх поколінь, і саме в історико-генетичному поступі В. Райн убачав доцільне поєднання характеру і майстерності (вміння), загального розвитку та розвитку особи, що символізують природний розвиток. Щодо змісту навчання, то він може, за словами В. Райна, «позичити освітні національні скарби» [729, с. 78]. Таке бачення здатне було забезпечити свободу змісту навчання, а відтак і задовольняти потреби особистості (духовні, культурні), сприяти розвитку інтелекту й інтересу, виховувати гуманне ставлення до людини (див.табл.3.11). Гербартіанець радив використовувати для цього такі види завдань, і в такій послідовності, і в такій кількості, щоб ефективно формувати

в учня навички і вміння.

Таблиця 3.11

Добір навчального матеріалу

Добір навчального матеріалу	
↓↓	
Формальний принцип (органічно-генетичний)	Матеріальний принцип (історично-генетичний)

кмітливість	інтерес	культура (характер)

Учений вважав, що освіта в Німеччині не повинна послуговуватися культурою інків, а здобутками предків нації. Роль учителя полягатиме не лише в достовірній передачі знань про сучасність, але й у відстеженні історичної правди попередників. Гербартіанець переконував у необхідності трьох видів шкіл: народної, реальної й гімназії. У народній школі учні повинні отримати знання на основі релігійного та «чисто національного матеріалу». Реальна школа пропонувала навчальний матеріал про культуру передових країн того часу – Франції та Англії. Для учнів гімназії було передбачено історичну освіту.

В. Райн намагався показати, що шлях розвитку німецького народу чітко відповідає певним періодам. Він установив, що з точки зору теорії переважає міфологічний, історичний та філософський підходи і розуміння. Щодо міфологічного ступеня, то вчений вказав на велику кількість у німецькій мові слів-понять, у походженні яких він побачив міфологічне розуміння. Водночас наявні елементи християнства у вигляді персоніфікації сил природи. За міфологічним (часи Карла Великого) слідував історичний період, який охоплював старо- та середньонімецький етапи розвитку

(лицарство, хрестові походи, Мартін Лютер) [498, с. 97].

Часи Реформації В. Райн пов’язав з філософським періодом (часи О. Бісмарка). Гербартіанець сприймав історію Німеччини як історію розвитку моралі. Становленню «одуховленого суспільства» як найвищої мети він завдячував, з одного боку, християнізації, реформації, відновленню духу німецької імперії та, з іншого, соціалізації, яку ототожнював із внутрішнім наверненням до християнства [794, с. 50].

Для В. Райна навчальний план був унормованим, коли передбачав наявність усіх складників необхідного розуміння ключових завдань, які на той час потрібно було реалізувати для подальшого розвитку національної культури, та ненормованим, котрий залишав поза увагою соціальні й національні потреби [956, с. 39]. В. Райн переконував у важливості збереження в навчальному плані предмета «Релігія», оскільки вивчення цієї дисципліни могло розширити розвиток релігійного інтересу з точки зору психології. Він уважав, що це можна було здійснити лише за умови дотримання історико-генетичного принципу в навчальному плані (Додаток В 5). Гербартіанець підтвердив, що центральне місце в навчальному плані повинно посідати релігійно-християнське навчання з обов’язковим історичним підґрунтям, а не катехизм чи конфесійно зорієнтоване викладання релігії [617, с. 73].

Зважаючи на «коло думок» учня, яке бере початок частково від досвіду, частково від спілкування, В. Райн вимагав, щоб загальна освіта у школах поєднувала матеріал як реалістичного, так і гуманітарного напрямів. Він зазначав, що подвійна кількість матеріалу й спілкування дозволяють у процесі навчання поглибити знання з історії. Безпосередній досвід можна здобути завдяки спостереженням, концентрації, експериментам, описам і т. ін. У народній школі поруч із читанням, письмом, математикою, історією та літературою В. Райн пропонував поступово ввести більшу кількість годин для таких предметів, як географія, природознавство, ручна праця. У

гуманітарних гімназіях предмети природничо-математичного циклу були лише «додатком» [731, с. 10]. Педагог відзначив, що в реальних закладах освіти варто звернути увагу на релігію, історію та літературу, у яких він убачав підґрунтя навчання та виховання. 1878 р. було опубліковано восьмитомну працю В. Райна «Теорія і практика народної освіти на основі гербартіанства» («Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartianischen Grundsätzen»), де відповідний том був присвячений опису кожного року навчання [755].

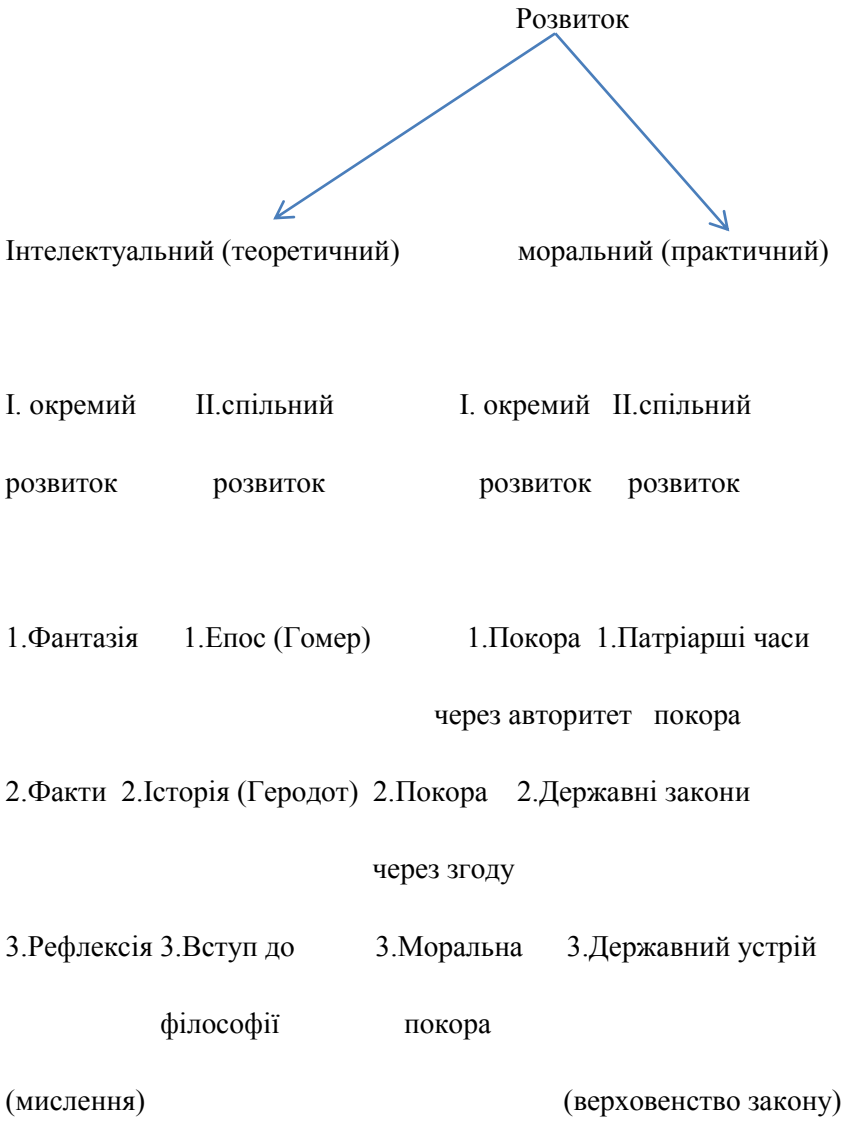


Рис.3.3. **Розвиток особистості за В. Райном (Єна, 1899 р.)**

Примітка: укладено на основі джерела: [739, с. 222].

Перш ніж запропонувати навчальний план для народної школи,

В. Райн наголошував: по-перше, він повинен передбачати наявність предметів, які забезпечать інтелектуальне, «невимушене студіювання», навчать мислити, розуміти, відчувати, висловлюватися; по-друге, бути спрямованим як на розвиток індивідуальності, так і на виховання почуття патріотизму, національної свідомості та гордості за націю (див. рис. 3.3).

Зовнішнє (поверхневе) розміщення навчальних предметів означало для В. Райна своєрідне осмислене групування складових навчального плану, наскільки він міг презентувати органічну складову системи навчального плану. При встановленні основних груп учений повернувся до попереднього розмежування етики й фізики, урахувавши при цьому напрацювання Й.-Ф. Гербарта (поділ на історико-гуманітарний та природничо-математичний напрями) [752, с. 16]. Як і Й.-Ф. Гербарт та Т. Ціллер, у першу чергу В. Райн закликав педагога навчати учня мислення, а цьому сприятимуть дисципліни історико-гуманітарного циклу.

В. Райн повернувся до першочергового розподілу предметів, який використав Й.-Ф. Гербарт. В. Райн, своєю чергою, наголошував на навчанні учня самостійно мислити й давати відповідну оцінку. Він звернув увагу на те, що навчальний план загальної школи повинен ураховувати індивідуальність кожного учня, вітчизняний досвід і при цьому не ігнорувати досягнення світової педагогіки [807, с. 68]. Водночас педагог зазначив, що план народної школи повинен містити «інтелектуальне наповнення» (співвідношення розумових нахилів і здібностей із вивченням національних здобутків), і закликав уникати перенасичення навчальними дисциплінами.

В. Райн звернув увагу на чергування практичного досвіду і теоретичної підготовки (як у Й.-Ф. Гербарта), коли говорив, що мистецтва такту можна навчитися лише в практичній діяльності. Тільки науково освічений учитель спроможний поєднати досвід та необхідні навички, вміння і майстерність. Він підтвердив єдність теорії й практики Й.-Ф. Гербарта.

Отже, навчальна програма В. Райна була синтезом навчальних планів

Й. Песталоцці та Й.-Ф. Гербарта, у яких поняття інтересу є основою навчання (ступені апперцепції, культурно-історичний розвиток особистості, я-психологія дитини, вираження релігії (Й. Песталоцці); різносторонній інтерес, принцип «виховуючого навчання», виховання морального характеру, мистецтво викладання (Й.-Ф. Гербарт)).

П'ятий період (1922-1927) – період Отто Вільманна. Ставлення до гербартіанства у спектрі педагогічних теорій завжди було неоднозначним. Гербартіанці різнилися у своїх педагогічних позиціях і поглядах, проте були єдині щодо піднесення педагогіки до рангу академічної науки. У другій половині XIX ст. в Австрії вже функціонували кафедри педагогіки, очолювані знаними гербартіанцями й створені з метою визнання педагогіки як науки. Так, 1877 р. на посаду завідувача кафедри філософії та педагогіки Празького університету було запрошено О. Вільманна. Після поділу (1882) Празького університету тут діяли два вищі навчальні заклади: Німецький університет імені Карла-Фердинанда та Чеський університет імені Карла-Фердинанда й, відповідно, дві кафедри філософії та педагогіки, завідувачами яких були О. Вільманн та Ґ.-А. Лінднер. До когорти провідних учених-педагогів Віденського університету долучають гербартіанця Т. Фогта.

1863 р. О. Вільманн був прийнятий на кафедру педагогіки університетської семінарії Т. Ціллера і разом з іншими семінаристами мав практичні заняття в школі при семінарії, де щотижнево організовувалися засідання з теорії та практики підготовки вчителів [344, с. 41]. О. Вільманн одразу відзначив велику вагу та вплив учення Й.-Ф. Гербарта й висловив бажання й надалі вивчати основи теорії та практики гербартіанської педагогіки. Зокрема, він зазначав, що гербартіанська філософія та педагогіка завжди були в центрі його філософських студій [318, с. 29]. Відтак Т. Ціллер закцентував увагу на його педагогічно-наукових здібностях, призначивши «інструктором» і передавши керівництво практикантами, окрім того, О. Вільманн викладав педагогіку в приватній школі гербартіанця Ернста

Барта. Особливий акцент педагог робив на співпраці вчителя та батьків. 1869 р. він опублікував доповіді «Розповідний матеріал виховуючого навчання» («Weitere erzählende Stoffe des erziehenden Unterrichts»), «Навчання та власний досвід вихованця» («Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings»), «Зв'язок навчального матеріалу» («Die Verknüpfung des Lehrstoffes»), «Поєднання навчальних дисциплін» («Die Verbindung der Lehrfächer untereinander»).

Запрошення О. Вільманна для здійснення виховного процесу було другим логічним наслідком його науково-виховної позиції. Він уважав виховання соціально-науковою основою суспільства й стверджував, що воно повинно виконувати подвійну функцію: слугувати вимогам індивіда та «оновленню суспільства» [928, с. 86]. Учений окреслив виховання як складний процес «спадкового» суспільства з метою його самозбереження та безперервності. Педагог аргументував це підґрунтям соціальної теорії, якій він відводив особливу функцію в межах його педагогіки. Школа, на його переконання, має стати посередником між різним інтелектуальним наповненням навчання, де центральною постаттю процесу розумового навчання є вчитель. Відтак гербартіанець апелював до своїх сучасників за поліпшення якості школи, навчання та підготовки майбутнього вчителя як головної передумови: «Без учителя немає школи, без підвищення її якості немає покращення навчання. Всі навчальні плани залишаться лише побажаннями» [920, с. 15]. Необхідною умовою отримання кваліфікації вчителя була організація у вишах педагогічних студій, заснованих на науковому підґрунті.

Шостий період (1928 – 1947) – період критичної оцінки. Оцінка гербартіанського вчення залишалася переважно критичною: консервативне, реакційне, догматичне, традиціоналістичне і т.д. На початку XX ст. такими термінами «атакували» гербартіанство представники реформаторської педагогіки. Гербартіанство оцінювали як застаріле вчення, узявши за основу

не аналіз оригінальних праць представників, а звичну, повторювану оцінку вторинних і третинних джерел.

Гербартіанство, його педагогічну теорію не брали до уваги ні у вступі до педагогіки, ні для порівняння чинних теорій про навчання та виховання. Гербартіанцями були розроблені численні навчальні й виховні концепції, на які не звертали увагу в науково-теоретичних дискусіях. Гербартіанство як реформаторська педагогіка незаслужено є «забутою частиною історії наукової педагогіки» та історії філософії та педагогіки XIX ст. [443, с. 235].

Гербартіанська педагогіка була зразком, моделлю для професійного навчання та шкільної реформи. Переваги парадигми гербартіанства полягають у такому: 1) у філософському «ескізі» Й.-Ф. Гербарта педагогіка посідає першочергове, переконливе, похідне, обґрунтоване місце; 2) педагогам XIX ст. було властиве реалістичне мислення Й.-Ф. Гербарта; 3) особистісно спрямована педагогіка Й.-Ф. Гербарта була зручнішою, ніж педагогіка Шляйєрмахера чи Фіхте; 4) школа Й.-Ф. Гербарта враховувала науково-соціологічні ознаки парадигми; 5) науковість Т. Ціллера ближча до педагогічно-політичного розуміння післяреволюційної епохи як антиклерикальна, природничо-наукова концепція про виховання та школу Дістервега.

Сьомий період (*1948 – 2005*) – *повернення до вивчення Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, регенеровано* діяльність Спілки гербартіанців, у багатьох країнах (Болгарія, Угорщина, Італія, Швейцарія, Австрія, Польща, Словенія, Японія, Китай) дослідники розпочали новий етап вивчення закономірностей гербартіанської педагогіки. Популярними стали педагогічні дописи задля виявлення оригінальності гербартіанської педагогіки.

Гербартіанство сприймали через призму ліберально-консервативного мислення В. Райна; 6) школа Ціллера-Райна – перша відповідність між тогочасними ідеалами в науці – зв'язок між теорією та практикою. Наведемо

значення вчення гербартіанства щодо дискусії про зв'язок теорії з практико: філософськи акцентований Й.-Ф. Гербартом зв’язок між етикою та психологією можна віднайти в сучасній науці про виховання; уявлення про *педагогічний такт* та ідеї *шкільної науки* спрямовані на розв’язання проблеми передачі знань між теорією та практикою; вчення про формальні ступені, ідея концентрації на навчанні, планування навчального процесу як приклади для раціональної систематизації та цілісної організації шкільного навчання.

3.2. Гуманістична спрямованість гербартіанства

Визначальні орієнтири освіти, що формуються світовим співтовариством, конкретизуються в Україні з урахуванням вітчизняних традицій, умов та досвіду. З метою розв’язання злободенних проблем триває процес модернізації освіти, визначаються різні стратегічні напрями. При цьому підкреслюється необхідність відповідності освітньої політики держави гуманістичній, особистісно і соціально зорієнтованій парадигмі освіти. Сьогодні принципово важливо, щоб в умовах запланованих реформ зберігалася ідея прийнятності гуманістичних традицій світової та вітчизняної педагогіки. Саме тому більш актуальною є необхідність пошуку зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема історико-педагогічного досвіду Німеччини другої половини XIX – початку XX ст., адже в ньому найбільш яскраво виражені передові ідеї європейської педагогічної думки, що мали істотний вплив на становлення педагогіки як науки.

Дослідження історії гербартіанства є проблематичним. Представники цієї течії намагалися репрезентувати педагогіку не лише як науку, але і як щось цілісне, що, з точки зору навіть сьогоднішнього розуміння науки, є складним. З 60-х років XX ст. простежуємо наполегливі спроби пояснити виховання як абсолютну, досконалу, завершену систему.

Об’єктивне порівняння окремих теорій та концепцій науки про виховання може визначатися певними критеріями, як до прикладу, у запропонованому Т.-С. Куном «понятті парадигми». Він указав на елементи, котрі якнайкраще характеризують діяльність наукової спільноти: єдність наукового, суспільного, світового розуміння; відповідність норм, методологічних концепцій, методик, технологій та інструментарію наукової діяльності, у процесі якої розробляються та роз’яснюються найважливіші системи понять і правил. Відправну точку певних полемічних питань він убачав, по-перше, в іманентній критиці самої парадигми. По-друге, відзначив суперечності між різними позиціями, на які вказували притаманні «відсутність» та «викривлення». Урешті, аналіз різних наукових напрямів дає можливість перспективного розвитку «для дієздатної науки навчання і виховання» [609, с. 191; 611, с. 391].

Рис. 3.4. Модель зміни парадигми Т.-С. Куна

Примітка: укладено на основі джерела: [610, с. 25].

У праці Т.-С. Куна «Структура наукових революцій» («Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen») зазначено, що наукова спілка має складатися з професіоналів різних наукових галузей. Вони працюють з однією літературою, розв’язують подібні завдання і з часом досягають аналогічного наукового рівня. Оскільки в науці розв’язання проблем передбачає відповідні правила, то спосіб і кількість рішень та шляхи, що до цього ведуть,

скорочуються: узагальнення у формі наукових висловлювань, пізніше законів, понять, теорій. Визнання і їх урахування визначають придатність можливих рішень [610, с. 24].

«Зміна парадигми» зумовлює появу наукових теорій, а тому важливо проаналізувати не лише природні закономірності проекту дослідження, але й стратегічно, аргументовано підказати правильний шлях нової парадигми. Остання як результат наукової полеміки між двома придатними парадигмами, що «змагаються» й привертають до себе увагу наукових кіл, із часом переходить на новий рівень і тоді стає «нормальною наукою» (див. рис. 3.4).

Підняти педагогіку до рівня науки завжди було метою учнів і послідовників Й.-Ф. Гербарта – гербартіанців. Головним ініціатором порушеної проблематики став Т. Ціллер. Разом із Ф.-Г.-Т. Алліном 1861 р. вони започаткували «Журнал філософії у дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus»). Гербартіанці планували провести обговорення та напрацювати критичні замітки, які «визначальні основи мислення могли привести від помилковості сучасного ідеалізму до реалізму в теоретичній філософії і до чистого ідеалізму в практичній філософії» [965, с. V], що мало на меті вивчити запропоновану Кантом і докладно розроблену Й.-Ф. Гербартом «революцію наукового мислення» та її вплив на окремі філософські дисципліни: метафізику, психологію, мораль, естетику, політику, релігійне вчення, логіку, загальну методологію. Так, у розумінні Куна, поняття «парадигма» означає остаточне підбиття підсумків [610, с. 27]. На думку істориків педагогіки, Й.-Ф. Гербарт і його школа запропонували філософські дослідження з двох причин. По-перше, Й.-Ф. Гербарт як засновник нової філософської теорії розглядав філософію не як науку, суміжну з іншими дисциплінами, а як основотворчу дисципліну всіх наук. Тому Й.-Ф. Гербарт визначив методичні кроки філософії в інших окремих

науках для «опрацювання понять», що, за словами Т. Ціллера, можна визначити «як вимоги до точного мислення (на противагу до заплутаного, туманного розуміння понять)» [965, с. VI]. Т. Ціллер мав на увазі, насамперед, ясність і відповідність принципів, а не наукову єдність. Ідеться також про уніфіковану методологію та побудову однакової структури спілкування, а саме про канонізацію набутих знань, напрацьованих цілими поколіннями в науці. Він наголошував, що не потрібно ухилятися від додаткового, позитивного досвіду наук, а співпрацювати для досягнення результатів після відповідного виправлення похибок та подачі доповнень до результатів дослідження.

Визначальними для Т. Ціллера та гербартіанців були раціональні та світоглядні підвалини. Це він засвідчив у «Ескізі педагогічних прагнень реформ сучасності за гербартіанством» («Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartianischen Grundsätzen»), що був опублікований у «Журналі точної філософії у дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus») [965]. У праці йшлося про оновлення поставленої реформаторами мети «виховуючого навчання», що, на переконання Т. Ціллера, можна було осилити за допомогою психологічних основ організованого навчання, а «формування характеру» досягти в тому випадку, коли збігатимуться морально-релігійний ідеал особистості та ідеал «християнського характеру» [966, с. 231].

Релігійний вплив не матиме ефекту, коли для цього не буде підготовлено відповідного ґрунту – належного мислення учня. Гербартіанець дав підказку, що саме відповіді на порушену проблематику можна віднайти в обґрунтуванні реалістичної метафізики Й.-Ф. Гербарта, яка розходиться із ідеалізмом І. Канта і Й. Фіхте, котрі намагалися пояснити в комплексі дійсність як урегульований зв'язок «реалів». Сьогодні варто звернути увагу на ті ідеї німецького класика педагогіки, які вимагають додаткового

вивчення, до прикладу, проблему підсвідомості (витіснення негативних емоцій). Й.-Ф. Гербарт виходив з того, що під час сприйняття виникають певні уявлення. У душі не можуть існувати протилежні сповільнені уявлення, вони намагаються повернути із підсвідомості витіснене та небажане проникнення.

Метафізично обґрунтована психологія, котра пояснює вид механічних уявлень з математично-природничої точки зору, відповідає тому, чого Т. Ціллер намагався досягти за допомогою оновленої мети «виховуючого навчання» [304, с. 191]. Найбільших опонентів цієї реформи Т. Ціллер убачав у надмірному акценті на природних здібностях людини та її відчуттях. Тому спрямоване на виховання навчання переважно не зумовлює виховання характеру. Гербартіанці були переконані, що неможливо досягти морально-релігійного ідеалу особистості лише за допомогою дисципліни, а варто зважати на планомірний розвиток мислення дитини. Організоване на психологічних основах навчання викликає розумові зусилля, що, за словами Т. Ціллера, «перебувають у потоці загального сприйняття» [978, с. 54], і не можна було досягти їх ні формуванням моралі, ні переконаннями віри.

Подібно Т. Ціллеру, К.-Ф. Стой на початку 60-х років XIX ст. намагався обґрунтувати педагогіку як науку і як «головну мету». Спираючись на ідею виховання в її розвитку, педагогіка повинна аналізувати всі проблемні питання, які розв’язували теоретики чи практики. Гербартіанці робили акцент на тому, що наука має допомагати у виховній практиці й не може орієнтуватися лише на одну дисципліну, вона повинна ґрунтуватися на головних педагогічних дисциплінах.

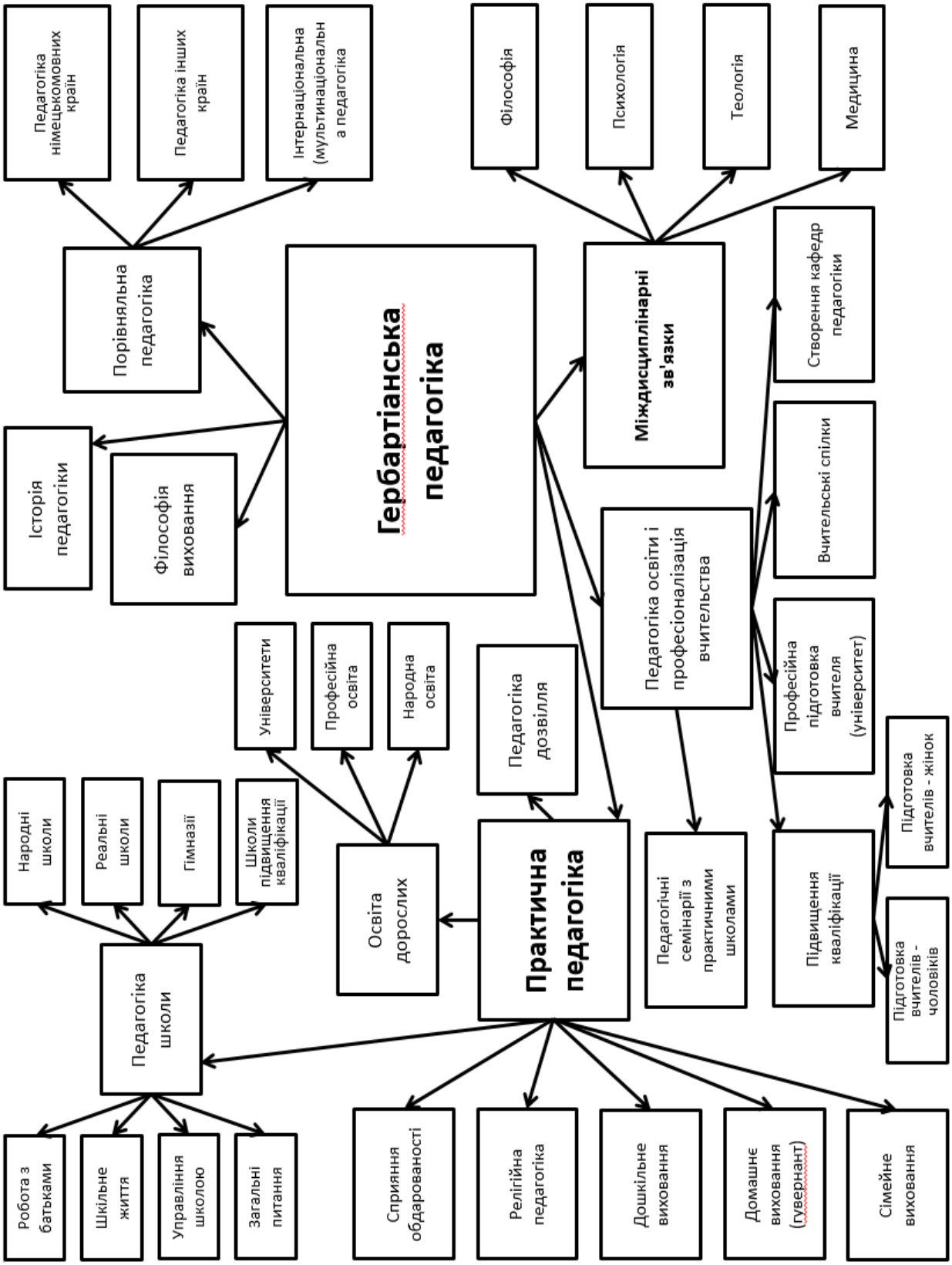


Рис. 3.5. Модель гербартіанської педагогіки

Так, К.-Ф. Стой розрізняв «філософську педагогіку», яку він розглядав як завершену «цілісність опрацьованих визначень»; «практичну педагогіку»,

пов’язану з організацією навчання та школи, що базується на філософській педагогіці й «отримує від неї вказівки»; «історичну педагогіку» (інформує про минулий і сучасний стан науки) [844, с. 62].

Гербартіанці пояснювали, що ці три дисципліни залежать одна від одної, проте основною є філософська педагогіка. Відповідно до цього спектру педагогіки як науки вони відносили її історичне минуле («історію дієтетики» (вчення про правильний спосіб життя); «історію дидактики»; «історію годеґетики» (педагогічне управління); «історію практичної педагогіки» (історія школи та освіти)).

Послідовники Й.-Ф. Гербарта пояснили необхідність «історичної педагогіки» тим, що педагогічна діяльність здійснюється швидше (П. Зедлєр (P. Zedler)) за допомогою вимог, зв’язків, певних вражень, неочікуваного й неконтрольованого збудження, аніж розуміння та ясних уявлень. Оскільки останні «діють на вимогу» науки, то мислення має бути пронизане та історично-системно «облагороджене» незалежно від педагогічної практики [964, с. 95]. Для розуміння суті трансформації гебартіанської педагогіки важливо узагальнити основні напрями теоретичних пошуків у вигляді своєрідної моделі (рис.3.5).

К.-Ф. Стой, зокрема, не визнавав ні хронологічного, ні прагматичного, а лише єдиного генетичного «написання історії», робив акцент на методі сприйняття, що вирізняв інтелектуально-наукову педагогіку від інших. Гербартіанець підтримував точку зору тих педагогів, які могли змінити педагогічне мислення й прагнули єдності у визначенні педагогіки як цілісної науки [848, с. 105]. Популяризатор ідей Й.-Ф. Гербарта розглядав науку про виховання як «похідну», таку, що має свої корені в інших науках [847, с. 38]. Методика педагогіки вимагає власне педагогічного навчання: дієтетики, дидактики, годеґетики, історії школи та навчання, історії освіти та так званого педагогічного підґрунтя (етики, психології, загальної і професійної освіти, навичок і майстерності). Останні педагогічні основи базувалися на

розвиненій Й.-Ф. Гербартом системі, і тому К.-Ф. Стой запропонував для загального педагогічного навчання глибше досліджувати як праці Й.-Ф. Гербарта і його сучасників (Ф. Бенеке, Ф. Шляйєрмахера), так і класиків педагогіки (Дж. Локка, Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Базедова, Ф.-Е. Рохова та Й. Песталоцці).

У праці «Нові міркування до поняття парадигма» («Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas») Т.-С. Кун писав, що «парадигма» – це те, що «є спільним між членами наукової спілки» і, навпаки, «володіння спільною парадигмою однієї групи наукової спілки» [611, с. 390]. Можна ставити питання: чи мало гербартіанство свою освітню парадигму. У будь-якому випадку завжди є скептики, які міркують, що з часу офіційного заснування «Спілки наукової педагогіки» гербартіанство обтяжене категорією «спілка», яка має мало спільного із наукою, а набагато більше пов’язане з організацією за інтересами. Проте, як доводять німецькі учені (А. Бліднер (A. Bliedner), М. Вінклер (M. Winkler), П. Зедлєр (P. Zedler), В. Клінгберг (W. Klingberg), Р. Коріанд (R. Coriand), Г. Мюллєр (H. Müller)), не можна сумніватися в доказовості науковості гербартіанства.

1864 р. майбутній професор Л. Баллауф та 1874 р. Т. Ціллер у часописі «Журнал точної філософії» апелювали до науковців із закликом – «уперед до наукової педагогіки». Вони вимагали кращого планування та реформування школи: «цілісності виховання можна досягти всеохоплюючим плануванням і за допомогою основних зрозумілих положень». Гербартіанці акцентували увагу на тому, що основне завдання науки полягає у встановленні загальних положень [287, с. 64; 982, с. 275]. Цей заклик був спрямований до членів «наукової спілки», які більшою мірою були свідомими практиками, обстоювали належне виховання через навчання, позаяк могли дати ґрунтовні пояснення педагогічних питань. Водночас члени спілки були делеговані представляти інтереси і обстоювати погляди з педагогічної проблематики на науковому рівні.

Поряд з подвійною критикою гербартіанці подали прагматично спрямовані цінні пояснення, доведені факти щодо навчально-виховного процесу в Німеччині та поза її межами. До прикладу, у Швейцарії П. Метц оприлюднив проведене Ю. Олькерсом (1992) дослідження «Гербартіанство як парадигма для професійної та шкільної реформи» («Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform»*)*, у якому автор намагався показати, наскільки гербартіанство є визначальним як педагогічна теорія в розумінні зразка, моделі для професійного навчання та шкільної реформи [670, с. 48]. 1979 р. видана спільна праця Б. Адл-Аміні, Ю. Олькерса та Д. Нойманна «Педагогічна теорія і виховна практика.

Основи та вплив теорії педагогіки та дидактики Й.-Ф. Гербарта» («Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik»), особливістю якої була жвава дискусія щодо використання поняття «парадигма» та обмін думками навколо питання «щонайменшого скорочення вивчення педагогіки» як теоретично-практичної дисципліни. Ю. Олькерс виходив з того, що модель не може бути перенесена без поправок з «дослідницької практики на практику діяльності», і розумів, що ознаки парадигми будуть наявними у «Школі Ціллера-Райна» [478, с. 78; 704, с. 425].

Як зазначав Т.-С. Кун у праці «Структура наукових революцій» («Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen»), кожна наукова революція має свої «втрати» і свої «перемоги». Оскільки члени наукових спілок час від часу вступають у суперечки, то саме тоді, на його переконання, результатом таких дискусій стає істина. Т.-С. Кун звернув увагу на необхідність докладно вивчати попередній досвід [610, с. 178], позаяк такий масштаб проблемно-історичного аналізу є найкращою передумовою для об’єктивного підсумку й забезпечує успіх парадигми.

У другій половині XX ст. працею «Щоденник історії німецької освіти» («Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte») [519; 520] історики педагогіки,

дидакти знову повернулися до аналізу негативної критики школи гербартіанців і з'ясували, що свідомо чи несвідомо радикально критичні зауваження повторювалися дослідниками гербартіанства, незважаючи на те що їх учення мало всі науково-соціологічні ознаки парадигми. Їх школа відповідала (за Т.-С. Куном) усім параметрам солідного наукового об'єднання, яке послідовно захищало власну сукупність ідей, власну модель проти будь-яких критичних нападів. Гербартіанці розробили специфічні методи дослідження та форми організації, піклувалися про наукове зростання та поширення своїх основоположних ідей, створювали передумови дискусій з питань педагогіки. Така полеміка була досить успішною, оскільки «нормальну» науку залучили до розв'язання важливої педагогічної проблематики.

Так, К.-Ф. Стой вимагав від заснованих у період раннього гербартіанства шкіл розглядати викладання релігії як засіб «найвищої мети в житті» і стверджував, що власне учень є «повноправним громадянином царства Божого». Т. Ціллер навів свої переконання щодо «християнсько-релігійного духу» попередників. Він зазначав, що саме в їхніх навчальних закладах учень міг отримати освіту, завдяки якій наблизитися до «Божественного ідеалу особистості» [976, с. 127]. В. Райн назвав моральні ідеї «творчими думками Бога», які людство отримало від предків і намагалося їх зрозуміти [735, с. 234].

«Ранній» гербартіанець Т. Вайтц пояснив різницю між свободою і необхідністю, душею і природою й розглядав людину як істоту останньої [896, с. 168]. К.-Ф. Стой сформулював педагогічну мету з огляду як на життєвий світ, так і на релігійне підґрунтя ідеалів виховання й вказав учителеві не лише на етичні принципи, але й на основи релігійного вчення. Він пішов у своїх переконаннях далі від Й.-Ф. Гербарта, назвавши вчителя представником Бога, оскільки він (учитель) бере на себе роль вихователя [851, с. 48].

Християнсько-місіонерське виховання і його вплив на людські стосунки можна було зрозуміти й оцінити тільки за допомогою віри. Метафізики Й.-Ф. Гербарта для цього було недостатньо. Тому К.-Ф. Стой шукав шляхи розв'язання проблеми у сфері релігії й звернувся до так званих Віттінберзьких отців, які зміцнили його переконання у вихованні в людині добра. Він розумів, що християнську побожність потрібно поєднати з розвиненими філософськими елементами, тоді і слід послуговуватися ідеалом моралі у «своїй повній завершеності» [845, с. 115].

У науковому обґрунтуванні необхідних, на його думку, елементів філософії та релігії він знову повертається до вчення про ідеї Й.-Ф. Гербарта. Що стосується релігійного моменту, то К.-Ф. Стой використав Біблію та закони догматичної системи катехизму. Проте тут виникає запитання: чому гербартіанець, пояснюючи дискусійні релігійні проблеми, не шукав відповіді у Й.-Ф. Гербарта? Пояснення можливе таке: останній докладно не досліджував питання теології, хоча в його численних працях чітко сформульовані думки про походження, суть, зміст та цінність релігії.

1928 р. один з останніх гербартіанців, тодішній професор Єнського університету Т. Вайтц, надалі розвинув і поєднав суперечливі питання релігії зі спадщини Й.-Ф. Гербарта у праці «Про методи навчання» [899, с. 107]. Саме завдяки Т. Вайтцу було отримано інформацію про розуміння Й.-Ф. Гербартом потреби людини в релігії («життя без релігії не приносить жодного задоволення»). Він закцентував увагу на запропонованому Й.-Ф. Гербартом ученні про мораль, яке той увиразнив на теологічному підґрунті. Вершиною філософської системи у Й.-Ф. Гербарта був Бог, у його розумінні, «нетактовність і прорахунки щодо гідності людини порушують віру». Саме завдяки метафізиці він тлумачив безсмертя душі [897, с. 104]. Аналогічні релігійні погляди Й.-Ф. Гербарта фрагментарно аналізував К.-Ф. Стой, однак Т. Ціллер значно докладніше вивчив ідеї свого

співвітчизника. 1886 р. він опублікував працю «Загальна філософська етика» й свідомо дистанціювався від нових систем про зло як передумову тривалого добра, напрацьованих Й.-Г. Фіхте і Ф. Шляйєрмахером, і стверджував, що обидві категорії можуть переходити одна в одну. Саме він був прихильником біблійного вчення (див.табл. 3.12). Як переконаний протестант Т. Ціллер різко виступив проти психологічного матеріалізму бездуховності й категорично заперечив думки І. Канта про демонічні сили.

Обізнаний у питаннях шкільної практики, Ф.-В. Дьорпфельд при роз'ясненні релігійних та етичних питань доводив оригінальність шкільної організації. За допомогою релігійного духу протестантського відображення він намагався наповнити прагматичним способом життя школи і церкви [976, с. 27]. Ф.-В. Дьорпфельд категорично відмовився від теології, яка, на його думку, нераціонально розглядала етичні проблеми, оскільки, по-перше, залишала поза увагою необхідне пізнавальне обґрунтування етичної, раціонально доступної розуміння істини, по-друге, йшлося про моральну істину як категорію віри, по-третє, не розглядав етику як незалежну у своїх основних поняттях від інших наук дисципліну, основу якої становила логіка, по-четверте, християнсько-соціальна етика мала науковий характер [501, с. 281].

Таблиця 3.12

Система виховання у працях гербартіанців

Автори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
P. Conrad (П. Конрад)	+	+	+	+			+							
F.W.Dörpfeld (Ф.В.Дьорпфельд)					+		+	+						

M.W. Drobisch (М.-В. Дробіш)														
F. Exner (Ф. Екснер)														
O. Flügel (О. Флюгель)					+									
H. Hartenstein (Г.Гартенштайн)					+		+	+						
K. Just (К. Юст)					+		+							
H. Kern (Г. Керн)	+	+	+	+	+	+								
G.A. Lindner (Г.-А. Лінднер)					+		+							
K.W. Mager (К.-В. Магер)					+	+	+							
W. Rein (В. Райн)					+	+	+	+						
E.von Sallwürk (Е. фон Зальвюрк)					+									
K.F.Stoy (К.-Ф. Стой)	+	+	+	+	+		+	+						
L.von Strümpell (Л. фон Штрюмпель)		+	+	+	+		+							
T. Vogt (Т. Фогт)	+				+	+	+							
T. Waitz (Т. Вайтц)				+	+		+							
H. Wiget (Г. Вігет), T. Wiget (Т. Вігет)				+	+	+		+						
O. Willmann (О. Вільманн)	+	+	+	+	+		+							
T. Ziller (Т. Ціллер)					+		+							

1.елементи виховання у позаурочний час

2.екскурсії

3.трудовевиховання

4.елементи виховання в лабораторії

5.виховання моралі

6.опіка людей з обмеженими можливостями

7.релігійне виховання

8.виховання через мистецтво

Якщо Ф.-В. Дьорпфельд намагався віднайти прямі суперечності з догматичним духовенством, то В. Райн у релігійних дискусіях дотримувався філософського шляху. Він пояснив, що теологи узалежнюють основи моралі від догматики, а філософська етика наявна в моральній свідомості [584, с. 56]. Коли ідеал моральної досконалості зрозумілий, то можна відстежити, як він узгоджується з релігійним ученням. Так В. Райн дійшов спільної думки з І. Кантом про те, що ідеал потрібно порівняти з моральною досконалістю. Він стверджував: моральне пізнання випливає із правдивої релігії; моральна поведінка підсилюється вірою, а дії і вчинки моральної людини беруть початок у релігії. В. Райн зробив висновок, що церковна етика базується на вірі [557], а філософська – підводить до неї, і тому В. Райн і Ф.-В. Дьорпфельд вимагали для наукових пошуків різкого відмежування етики від догматики [554]. Пояснюючи своє вчення про ідею з християнсько-релігійної точки зору, В. Райн назвав моральні ідеї «творчими думками Бога» [738, с. 154].

Отже, чотири гербартіанці (Ф.-В. Дьорпфельд, В. Райн, К.-Ф. Стой, Т. Ціллер) обґрунтували потребу людини в релігійному вченні й запропонували відповідні рішення. Досліджуючи історичні питання релігії в поєднанні з філософською етикою, що є важливим для планування релігійного навчання, послідовники Й.-Ф. Гербарта напрацювали відповідний матеріал і зробили висновок про те, що за всіх часів потреба в релігії не зникала, і сучасна наука про виховання повинна це брати до уваги.

Т. Вайтц уважав, що виховання забезпечує значна кількість процесів, покликаних допомогти вихованцеві сформувати повноцінну особистість з

багатим духовним життям. Т. Вайтц погодився, що цієї мети не можна досягнути лише «вчителем в той чи інший період життя учня», а тому намагався віднайти в гербартіанстві готові ідеї для реалізації цього процесу. На його думку, «можливості виховання розширюються на формуванні учня як особистості та добру освітню підготовку» [897].

Важливим є момент, коли вчитель зумів привчити вихованця до самостійності та ініціативності, оскільки лише через «самостійність вихованець віднайде свій індивідуальний спосіб життя». Гербартіанець окреслив три сфери, що вимагають формування моралі: ставлення людини до себе самої, взаємини з іншими людьми (для формування моральних якостей у взаємодії із соціальними аспектами етичних вимог, що було умовою для продукування *індивідуальної моралі*, позаяк людина живе в суспільстві, а суспільство психологічно впливає на кожну особистість задля реалізації *ідеї доброчинності* як найвищого завдання суспільної людини, а втілення цієї ідеї передбачало, за Т. Вайтцом, спостереження і дії, чесне виконання своїх обов'язків, тобто моральне виховання), загальні взаємозв'язки в суспільстві (реалізація *ідеї внутрішньої свободи* відносно всього суспільства – забезпечення *ідеї цивілізованості* [897, с. 73]. Для досягнення мети він запропонував своє бачення. По-перше, ставлення людини до себе самої, тобто реалізація *ідеї внутрішньої свободи.* По-друге, ідея доброчинності передбачала реалізацію моральних прагнень окремої людини відповідно до інших і, по-третє, діяльність окремого індивіда збігається з метою людства [896, с. 67].

О. Вільманн апелював до вчителя, щоби той намагався виявити здібності кожного учня, його бажання й при цьому спрямовувати на формування у нього прагнення до навчання, що, відповідно, породжує в кінцевому результаті інтерес як один з елементів навчальної діяльності [919, с. 11].

Т. Вайтц указав на засоби виховання, які, на його переконання, варто

шукати у психології (чуттєвість або зовнішня інтуїція; характер; інтелект), і запропонував згрупувати їх таким чином: а) формування думки; б) формування характеру; в) формування інтелекту. Він пояснював, що основою є розум, у якому поєднані і відчуття, і воля, а «*виховуюче навчання»* – це навчання, що водночас збуджує інтелект індивіда [899, с. 104]. Т. Вайтц стверджував, що мистецтво учіння можна опанувати не лише завдяки практичним порадам, а ґрунтовному формуванню раціональних основ, тобто педагогіку слід вивчати разом із психологією, етикою і логікою.

Між тим учень Й.-Ф. Гербарта вважав педагогіку «прикладною» наукою. Мета, засоби, шляхи є предметами прикладної педагогіки і визначають індивіда як об’єкт виховання. Він заявив, що загальна педагогіка чітко визначає мету виховання, беручи до уваги загальні принципи, тоді як прикладна педагогіка має враховувати особливі зв’язки між вихованцем і вихователем та застосування останнім всеможливих виховних засобів за умови обмеженої мети виховання. Отже, педагогічна система Т. Вайтца чітко визначає мету виховання, загальна педагогіка має суворо науковий характер, а прикладна, у широкому розумінні, – наукове трактування.

Отже, гербартіанці (Ф.-В. Дьорпфельд, К. Кербах, К.-В. Магер, Г.-А. Лінднер, В. Райн, К.-Ф. Стой, О. Фрікк, Т. Фогт, Т. Ціллер, О. Вільманн) чітко наголошували на елементах гуманістичного спрямування педагогічної науки, а саме: здатності особистості до розвитку і навчання, опираючись на власний досвід. Т. Вайтц, Т. Ціллер, В. Райн та ін. акцентували увагу на важливості розуміння учнем того, що складні для вивчення предмети вимагатимуть додаткових зусиль, концентрації, а відтак і самодисципліни. Вони закликали педагога збуджувати інтерес вихованця до самоосвіти та зробили акцент на тому, що важливою тенденцією до освіти особистості є принцип гуманізму.

3.3. Структурні і змістові особливості гербартіанської педагогіки на німецькомовних землях

Держави колишньої Габсбурзької монархії через інтеграційні прагнення перебувають знову разом у Євросоюзі, тому цікавою є транснаціональна спільність минулого у сфері культури та освіти. Швидкий соціально-політичний розвиток та нова історія Австрії, Болгарії, Словенії, Польщі, Хорватії вплинули на розвиток суспільства загалом та на культуру і освіту зокрема. Під цей вплив потрапили і соціальні науки. По-перше, уряди, які часто змінювалися, розглядали соціальні науки як дзеркало суспільних відносин, а по-друге, тоді відбувалися швидкі соціальні зміни, що особливо характерно для тоталітарних режимів, котрі намагалися скерувати розвиток соціальних наук у бажаний напрям і використати їх з певною метою.

Це питання вивчали відомі зарубіжні вчені Е. Адам (E. Adam) [249], Й. Хорват (J. Horvat) [567], Р. Коріанд (R. Coriand) [367], Й. Ледіч (J. Ledić) [620], В. Манов (V. Manov) [656], А. Немет (A. Nemeth) [698], Ю. Олькерс (J. Oelkers) [707], П. Радев (P. Radev) [719], І. Радека (I. Radeka) [718], Е. Протнер (E. Protner) [717], Т. Чавдарова (T. Tschavdarova) [881] та ін.

Педагогіка залишається наукою, що постійно перебувала під прицілом влади й політики через прогресивні результати та можливості безпосереднього впливу на виховання і навчання. Соціальні науки завше перебували під впливом політики й ідеології, проте в педагогіці й вихованні в особливий спосіб та на основі різноманітних переплетень простежувалися в цей час певні спроби маніпуляцій. Виражена педагогічна самостійність залежить як від політичних впливів, так і від рівня наукової автономії, від стану демократії, толерантності, плюралізму та й, зрештою, від наявних суспільно-політичних чинників свободи. Автономія науки залежить і від ступеня її розвитку, оскільки більш розвинені науки є «стійкішими» до тиску

зовнішніх наукових впливів. Така наука може захиститися «довшою» історією, міцнішою теоретичною основою та епістемологічно-методологічною фундацією. Академічний рівень освіти, застосування теорії у практиці є критеріями визначення стану розвитку освіти.

Кінець XIX – початок XX ст. ознаменувались активними пошуками, дослідженнями та вивченням усталених тверджень в історії педагогіки, зокрема в Німеччині. Д. Мюллєр на основі аналізу педагогічної літератури звертає увагу на те, що ідеї німецьких філософів і педагогів, особливо Й.-Ф. Гербарта і В. Вундта, запозичені американським шкільництвом, оскільки, як він зазначив: «Один американський педагог міг сказати таке: «Німці були нашими учителями на полі воєнної штуки, літературного куншту, але передусім учителями виховання» [684, с. 12].

Культурні та освітньо-політичні зв’язки Болгарії із Габсбурською монархією активізувалися у другій половині XIX ст., точніше з 1869 р., часу заснування у Відні спілки «Прогрес» («Fortschritt»). Її метою було підвищення рівня кваліфікації болгарських учителів з Македонії, Фракії (область Греції), що, з одного боку, означало зарахування болгарських студентів до навчальних закладів Австро-Угорщини, а з іншого – друк болгарської літератури. З-поміж відомих болгар, які навчалися у Відні, – брати Павловіц – Ніколай (заснував болгарську академію мистецтв у Софії, що сьогодні носить його ім’я) та Дімітрій (працював у галузі права). Власне, у Відні за вісім років до 1877 р. надруковано 250 підручників для школи (у Болгарії були створені філії видавництв німецькою мовою (L. Sommer, A. Kleis та F. Loeb), які повністю фінансувалися Австрією, що сприяло реалізації політичних інтересів на Балканах [856, с. 135].

Болгарія була на той час бюрократичною системою й вибудовувала роботу школи «на контролі вчительських кадрів», що і гальмувало в кінцевому випадку професійність та самостійність педагога. Гербартіаство дегенерувало у шкільній практиці до механізму, формалізму, схематизму та

догматизму передусім там, де під тотальним і прискіпливим контролем місцевих освітніх установ-надбудов упровадження концепцій гербартіанської педагогіки до шкільної практики було замінено на контроль за освітніми закладами. Там, куди за ініціативи і посередництва авторитетних педагогів гербартіанські ідеї ввійшли у шкільництво, такі аномалії не були зафіксовані. Звичайно, таку тезу також варто проаналізувати, як і той факт, що до сьогодні існують стереотипні міркування про непридатність гербартіанської теорії.

Після звільнення від османського панування (1878) держава шукала не лише спільних точок у різних сферах, але й перевірені моделі розвитку з усталеними традиціями для поступу своєї країни як сучасної європейської держави. Це стосувалося, зокрема, й освіти, оскільки, за статистичними даними на 1870 рік, інтелігенція нараховувала 9944 особи, з яких лише 442 – із закінченою вищою освітою. До 1878 р. у Болгарії працювало лише 203 лікарі, 39 аптекарів, 145 службовців, 63 журналісти і т.д. [882, с. 110]. У перші роки після звільнення було закладено основи для державної системи освіти. Школа охоплювала початкові школи, гімназії (загальноосвітні, класичні та напівкласичні), професійні школи (торговельні, ремісничі, сільськогосподарські, церковні та вчительські). Молода держава зініціювала загальне початкове навчання для всіх дітей віком від шести до дванадцяти років, тому найбільш поширеною була початкова ланка, яка збереглася аж до 1921 р. єдиною обов’язковою школою для всіх верств населення [881, с. 148].

Підготовка вчителів для початкової школи здійснювалася у так званих професійних педагогічних школах і тривала чотири роки з поглибленими педагогічно-дидактичними й практичними навичками. Такий перший навчальний заклад був заснований 1881 р. у Шумені, пізніше – у Казанлаку (1883), Ломі (1888) та Сілістрі (1890). Історики педагогіки Болгарії (З. Анастасов, Е. Кірілова, П. Радев) вважають такі школи найпотужнішими

центрами впровадження гербартіанської концепції. Запозичення гербартіанських ідей вони пов'язують із Австро-Угорським пануванням. У цьому зв'язку варто назвати два центри (Аґрам (Загреб) та Відень), звідки поширилася гербартіанська педагогіка в Болгарії [586]. А. Чавдарова виокремлює три етапи запровадження гербартіанського вчення в освітніх закладах: 1880-1891 рр. – фаза зацікавленої популяризації; 1891-1909 рр. – «Райнський» етап – закони для школи В. Райна; 1909-1945 рр. – підготовка кваліфікованих учительських кадрів. Третій етап був часом гострої критики формалізму і схематизму гербартіанства, проте, оскільки тут не існувало іншої моделі підготовки вчителя, гербартіанська педагогіка залишалася єдиною дієвою наукою [879, с. 207].

Перший етап засвідчив фазу сприйняття гербартіанського вчення в Болгарії щодо підготовки та підвищення кваліфікації учителів, коли «центрами-поширювачами» були Загреб та Відень, які й зіграли першочергову роль у професіоналізації вчительства й утвердженні педагогіки як науки на болгарських землях. Відповідно, ім'я С. Базарічека та очолюваної ним Болгарської академії наук і мистецтв стали синонімом гербартіанства в цій країні, що до сьогодні залишається беззаперечним фактом для істориків педагогіки та дослідників Болгарії.

Н. Ванев, Х. Негенцов зазначили, що «педагогічна школа в Загребі дала освіту багатьом болгарським стипендіатам, які ввібрали й поширили педагогічні ідеї гербартіанства як вчителі та освітні діячі» [697, с. 108]. Вчені С. Атанассов та П. Радев, з'ясували, що на запрошення Й. Ґруєва, керівника директорату з освіти у Східній Румелії (після Берлінського договору Болгарія була розділена на самостійне князівство та автономну область), у Болгарії свою діяльність з питань освіти мав здійснювати С. Базарічек [279, с. 248, 537, с. 552]. Останній відхилив таку пропозицію, проте виконував цю функцію й керував спеціалізацією болгарської молоді в Загребі. Протягом 1880/1881 навчального року в Загребі як стипендіати ради директорату з

питань освіти отримували кваліфікацію 11 болгар, 1881/1882 рр. – 4 особи, 1882/1883 рр. – 7 осіб [334, с. 101; 508, с. 421]. Е. Кірілова звернула увагу на те, що болгарське гербартіанство тісно пов'язане з «трьома оплотами у Загребі, Відні та Єні, а виразниками цих ідей є учні С. Базарічека» [586, с. 178].

1880 р. у Східній Румелії ухвалено «Закон про початкову освіту», згідно з яким навчання в школі було обов'язкове. У вищевказаному документі йшлося і про підготовку вчителів. У зв'язку із цим створено єдину систему з підготовки та підвищення кваліфікації педагогів для початкової школи й дано розпорядження утворити шість середніх навчальних закладів, по одному в кожному окрузі. Термін «нормальна школа» не вживався в педагогічній літературі цього часу, а був запозиченим європейським аналогом у сфері підготовки вчителя. На цей час не сформувалися матеріальні передумови, а, відповідно, нововведення не могло вповні реалізуватися, проте відчутними стали кроки в підготовці першої педагогічної школи в Казанлаку (на той час Східна Румелія).

В історіографії Болгарії поширене твердження, що це був кайзерський Закон «Про загальну освіту у нормальних, основних та тривіальних школах» від 6 грудня 1774 року, дещо змінений Й. Ґруєвим на європейський манер з метою аналізу освітніх ідей західноєвропейського Просвітництва, особливо хорватського вченого-педагога С. Базарічека та реалізації їх прогресивних практичних вказівок і моделей. Сучасник С. Базарічека у своїй монографії про освіту Болгарії (1927) зазначив, що хорватський педагог був відомий і «визнаний не лише у себе на батьківщині, але й у Югославії та Болгарії» [334, с. 48]. С. Базарічек викладав дидактику, теорію виховання, історію педагогіки в практичній школі для вчителів при педагогічній академії. Завершивши навчання в академії Загреба, кваліфікованими педагогами повернулися перші болгарські випускники (І. Ґудев, Г. Вальков, Д. Ігнатов та ін.), які працювали вчителями переважно в початкових школах. Після

відкриття педагогічної школи 1885 р. вони викладали тут педагогіку. Інші (А. Кожухаров, А. Наумов, Д. Стоїлов та ін.) почали свою трудову діяльність викладачами педагогіки в новоствореній педагогічній школі Казанлака [334, с. 105]. Тривалий час цей навчальний заклад вважався зразковою школою з підготовки вчителів.

Історики педагогіки Болгарії (З. Анастасов, Е. Кірілова, П. Радев) зазначають, що названі випускники академії Загреба мали великий вплив на підготовку вчительства в Болгарії. У їх педагогічних працях відчутними були ідеї гербартіанства, потрактовані С. Базарічеком. Учні останнього, Л. Модец та Т. Кобалі, натхненні поглядами свого вчителя, неупинно й ґрунтовно аналізували його праці й пропонували «мистецтво навчання», яке поділялося на п’ять формальних ступенів, викладати в практичній школі. Іншої теорії вони не знали і втілювали в практику вивчену ними концепцію та були переконані, що ця гербартіанська модель є найбільш сучасною, правильною, європейською.

Вплив і запозичення гербартіанської педагогіки в Болгарії відбувалися за двома напрямами. По-перше, через переклад болгарською мовою праць С. Базарічека «Педагогіка. Виховання та загальна педагогіка» (Том І., написаний у 1880 р., переклад – 1886 р.), «Дидактика» (Том ІІ, написаний 1882 р., переклад – 1889 р.), «Методика» (Том ІІІ, написаний 1884 р., переклад – 1888 р.), «Історія педагогіки» (Том IV, написаний 1881 р., переклад – 1891 р.), що сприяло поширенню його педагогічних поглядів. До початку XX ст. ці дослідження були єдиними підручниками, якими послуговувалися в болгарських педагогічних закладах для вчителів і що були рекомендовані міністерством з фаху (за розпорядженням № 192 від 30.08.1900 р.). У бібліотеках була достатня кількість примірників, якими користувалися студенти, відтак випускний іспит для вчителів, викладачів, шкільних інспекторів мав на меті засвоєння цієї теорії згідно з програмою, що передбачала набуття педагогічних знань, умінь і навичок за підручниками

С. Базарічека, які один із учнів назвав «Педагогічним Євангелієм» для болгарських учителів [710, с. 165].

По-друге, знання передавалися не лише в теоретичній, але й у практичній площині, причому така передача орієнтувалася на теорію формальних ступенів С. Базарічека. У його розумінні, матеріал для вивчення з усіх предметів слід подавати малими частинами – це принцип методичної єдності [290, с. 63]. Ця вимога була буквально сприйнята болгарськими вчителями, і її точно дотримувалися на будь-якому занятті, незважаючи, чи це був урок музики, праці, чи інший.

В. Манов, який навчався у В. Райна й отримав науковий ступінь, критично зазначив, що теорія формальних ступенів спрямована С. Базарічеком у неправильне русло, оскільки учні С. Базарічека «запозичили» лише формальні ступені, а не проаналізували саму теорію [656, с. 193]. Тому можна говорити, що С. Базарічек намагався побудувати підготовку вчителя на основі педагогічної науки і вплинути тим самим на шкільну практику загалом, що позначилося відповідно на аналогічній підготовці в Болгарії його учнів.

Критики гербартіанської педагогіки погоджувалися в тому, що в Болгарії було представлено викривлений С. Базарічеком догматичний, шаблонний варіант гербартіанства, оскільки дотримувалися його без творчості. На цьому початковому етапі утвердження підготовки вчителя і педагогічної науки в Болгарії «сліпа» рецепція виявилася неправильною, проте погляди болгар були спрямовані у бік Відня, де в навчальному закладі для вчителів та педагогічному колегіумі велася ґрунтовна і кваліфікована фахова підготовки освітян, яка зіграла свою непересічну роль і на болгарських землях.

Стипендіати-болгари цих двох закладів були завзятими популяризаторами гербартіанства, оскільки вбачали в цій теорії нові, дещо незвичні для того часу, ідеї. У журналі «Utschilisten pregled» («Шкільний

огляд») (офіційне видання Міністерства освіти Болгарії) І. Бракалов опублікував статтю «Значення Віденської педагогічної школи та педагогічного колегіуму для розвитку педагогіки у Болгарії» й ґрунтовно виклав історію, навчальні плани, внутрішній розпорядок обох навчальних закладів та відзначив той факт, що Відень посідає перше й особливе місце в підготовці вчителів, а після нього йде Клагенфурт з його педагогічною школою [334, с. 273].

Наприкінці XIX ст. плідно працювала спілка «Прогрес», завдання якої – сприяння в зарахуванні студентів-болгар до педагогічних закладів Відня, а після закінчення – працевлаштування їх учителями, викладачами, шкільними інспекторами, службовцями з питань освіти різних рівнів. Звертаємо увагу на формулювання мети нової, загальноосвітньої, офіційної народної школи у «Законі про початкову освіту» (1880) Болгарії – «морально-релігійне виховання» [508, с. 136]. Оскільки «виховуюче навчання» передбачає моральні та релігійні засади для індивідуального й колективного формування особистості в суспільстві, то, відповідно до цього, наголошувалося формальна й матеріальна мета виховання і навчання – набуття певних знань, умінь і навичок для життя в соціумі.

Болгарські законодавці (колишні Віденські стипендіати) використали як зразок європейські закони про освіту, зокрема Австро-Угорщини. Вони інтенсивно напрацьовували вдосконалений варіант Закону про освіту 1891 р., який загалом вважали гербартіанським [594, с. 320].

Метою народної школи вже було не морально-релігійне, а лише моральне виховання особистості. Віденські стипендіати в § 3 освітнього документу з метою формування аналітичної думки про навчальні плани шкіл, шкільний устрій, шкільні програми, підручники, навчальні методи, передовий досвід навели основні вимоги: власне у Міністерстві віросповідань і навчання потрібно було утворити різні комісії, які мали складатися з досвідчених учених. Практично це означало, що всі законодавчі

документи початкової школи були розроблені віденськими вченими-педагогами. Таким чином, було видано значну кількість розпоряджень у дусі гербартіанської педагогіки, що мала великий вплив на болгарську школу.

Віденські стипендіати посіли високі пости на різних рівнях освітньої адміністративної ієрархії: директорів новозаснованих педагогічних шкіл, окружних шкільних інспекторів, членів рад з питань вищої школи при Міністерстві віросповідань і навчання, керівників ключових відомств у Міністерстві віросповідань і навчання, голів комісії з питань підготовки вчителів. Отож, обіймаючи такі посади, вони своєю діяльністю значно впливали на шкільну освіту, організовану за австрійською моделлю, та підготовку вчителів у Болгарії. Підготовка вчителя тривала чотири роки, навчання було безкоштовним, і студенти отримували паралельно із загальноосвітніми знаннями педагогічно-дидактичні та практичні компетентності.

У Болгарії до педагогічних закладів були прикріплені практичні, так звані зразкові школи, метою яких було показати вчителям зі звичайних шкіл правильно й цікаво проведені уроки, семінари і т.п. Спеціально для таких шкіл Міністерство розробляло навчальні плани і програми; викладачів приймали шляхом добору, а плата була значно вищою, аніж в інших навчальних закладах.

На думку Д. Андрєєва, «зразкові школи» мали потрійну мету: по-перше, наочно показати студентам педагогічних шкіл, як нова педагогічна теорія практично застосовується; по-друге, студенти повинні зрозуміти, як ця теорія самостійно втілюється ними в практику; по-третє, таким чином студенти матимуть можливість самостійно стати на шлях учительської майстерності. Автор переконаний, що цієї мети можна досягти переважно за допомогою зразкових лекцій, які «проходили» п’ять формальних ступенів [258, с. 515].

У доповіді Т. Бенева (віденський стипендіат та шкільний інспектор)

знаходимо свідчення, що «вчителі ділили свої лекції на п’ять частин і при цьому вважали, що вони викладають матеріал за зразком формальних ступенів» [300, с. 301]. Цей факт засвідчує переконання більшості болгарських педагогів у тому, що вони отримали підготовку в руслі гербартіанського вчення. Цьому сприяла практична підготовка майбутніх учителів у «зразкових школах», де пропагувалося використання теорії ступенів у шаблонному варіанті. Причиною цього став той факт, що практичні школи не вважалися навчальними закладами, у яких майбутні вчителі могли вдосконалити педагогічні компетентності в навчанні. Швидше це була школа-модель, де можна було набути певних, перевірених практикою навчальних методів та техніки. Результатом такої підготовки стали у 90-х роках XIX ст. шаблонність і схематизм.

Критики гербартіанства та противники теорії формальних ступенів були переконані, що цьому якнайсуттєвіше сприяла відповідна підготовка в таких педагогічних школах, а причини вбачали в недосконалих навчальних планах, недосвідченому педагогічному персоналі та педагогічній літературі. Проаналізувавши вищенаведені факти, можна стверджувати, що вся критика була спрямована на адресу віденських випускників, оскільки більшість законів, наказів, розпоряджень, навчальних планів та програм були підготовлені саме ними. Це стосувалося також методичного забезпечення навчального процесу, наприклад, підготовлених Т. Беневим у дусі гербартіанства «Методичних вказівок для вчителів педагогічних шкіл» (1897), «Підручника педагогіки для п’ятикласних шкіл і гімназій для дівчат» (1900, 1903), «Підручника педагогіки для педагогічних шкіл і гімназій для дівчат», Ч.І. (1903), «Щоденник педагогіки для педагогічних шкіл. Історія педагогіки» Ч.ІІІ. (1906) та у співавторстві із С. Велевим і В. Нікольцовим (обидва навчалися у В. Райна у Єні) «Щоденника педагогіки. Спеціальна методика», Ч. ІІ. (1904).

Т. Мітев у праці «Практичний щоденник для вчителів початкової

школи» (1894, 1898) та А. Кастенс у праці «Формальні ступені навчання. Основи навчання у народних школах» (1899) розмістили плани для всіх навчальних дисциплін, орієнтуючись на працю «Формальні ступені у розумінні Гербарта-Ціллера» (1893). Вищезазначені підручники, посібники, статті мали компілятивний характер, проте це були перші болгарські підручники з педагогіки, написані у стилі гербартіанської педагогіки і через це гостро критиковані. Незважаючи на їх певну недосконалість, вони були апробовані та рекомендовані Міністерством віросповідань і навчання [361, с. 26].

Випускники шкіл Відня мали рацію стверджуючи, що на той час більшість учителів, які викладали в педагогічних школах педагогічно-дидактичні і освітньо-практичні дисципліни, не мали відповідної підготовки, а система підвищення кваліфікації в Болгарії ще не діяла. Як свідчить історія педагогіки, фахово підготовленими, практично обізнаними і вишколеними були педагогічні кадри – випускники двох навчальних закладів Габсбурзької монархії – Загреба та Відня, а наприкінці 90-х років XIX ст. – болгарські випускники педагогічної семінарії В. Райна при університеті Єни. Їх головне завдання – формування професійного вчителя та зміцнення позицій педагогіки як наукової дисципліни, чому сприяла педагогічна підготовка на засадах ідей гербартіанської педагогіки, де домінував симбіоз теорії й практики.

Болгарські випускники педагогічних семінарій Австро-Угорщини були переконані у правильності вчення гербартіанців як сучасної європейської педагогічної доктрини і захищали ці ідеї з великим ентузіазмом, завзятістю, вони не сприйняли розпочатої в перші роки XX ст. і поширеної у Європі критики гербартіанства. По-перше, на цей час у Болгарії не було праць гербартіанців в оригіналі, по-друге, провести реформи з питань підготовки вчителя не було можливим, оскільки не сприймалися будь-які новинки та, по-третє, і аж до 1922 р. не існувало іншої педагогічної моделі, що могла би

прижитися на цій території.

Наприкінці XIX ст. гербартіанська педагогіка мала неабияке значення для транснаціональної підготовки вчителя. Це стосується і Болгарії, яка з 1878 р. отримала політичну свободу, відновлювала державу, економіку, культуру й освіту. У сфері шкільництва найбільших зусиль докладали в становлення початкової ланки. Гостро також стояло питання підготовки нового вчителя. Тут значну роль відіграли випускники педагогічних закладів Загреба та Відня, сфокусовані на популяризації ідей гербартіанської педагогіки різними шляхами: підготовка кваліфікованого вчителя на засадах теорії гербартіанців, видання педагогічної літератури, підручників, посібників, навчальних планів та програм тощо.

Гербартіанська педагогіка за радянських часів презентувалася в типово негативній оцінці, що простежуємо і в європейській історії педагогіки. При цьому йдеться про критику, що стосувалася гербартіанського педагогічного схематизму, інтелектуалізму і т.д. На нашу думку, такі різкі закиди гербартіанській педагогіці були спробою ілюструвати конкретні негативні впливи цієї теорії, які супроводжувалися певними обвинуваченнями.

Б. Вінче (B. Vincze) [885], Р. Коріанд (R. Coriand) [378], А. Немет (A. Nemeth) [698], І. Радека (I. Radeka) [718], Е. Протнер (E. Protner) [717] зійшлися на тому, що часто критика стосувалася поведінки шкільних інспекторів, які під час заняття могли зайти в клас і вимагати від учителя інформації про те, на якому формальному ступені він перебуває. Це був стереотип, що його засвоїли покоління студентів щодо гербартіанства. Такі приклади демонструвалися не лише дипломованим педагогам, а й численним поколінням післявоєнних викладачів усіх шкільних щаблів.

М. Шмід, авторитетний словенський педагог повоєнного часу XX ст., зазначав, що «гербартіанська педагогічна система – це закостеніла інструкція, яку намагаються скрізь і всюди застосовувати, а її слід викорінювати з нашої педагогіки ще сьогодні, оскільки її формалізм

зведеться до того, що шкільні інспектори будуть лише стежити за формальною побудовою уроку» [801, с. 19]. Так склався міф про формалізм гербартіанської педагогіки, який без критики передавався з покоління в покоління в педагогічній історіографії Словенії. Недостатнє вивчення й аналіз гербартіанства спричинилися до появи стереотипу: Гербарт = гербартіанство = формальні ступені = стара школа.

Зрозуміло, що не слід ставити знак рівності між Й.-Ф. Гербартом і гербартіанством, проте саме його послідовники зробили перші кроки для реабілітації свого вчителя. Гербартіанська педагогіка ніколи не була монолітною педагогічною теорією. Від самого початку існували розбіжності між окремими напрямами гербартіанства, що базувалися на основі різних зв’язків на противагу теорії Й.-Ф. Гербарта. Звичною для того часу була полеміка між напрямами на чолі з К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером, з одного боку, та опонентом Т. Ціллера – К. Ріхтером, з іншого.

Представникам реформаторської педагогіки було легко закидати в бік гербартіанства, адже найгостріша полеміка велася саме в колах гербартіанців, а прихильники Т. Ціллера намагалися вберегти від неї погляди самого Й.-Ф. Гербарта. Стратегія захисту була побудована на поверненні до вчення їх учителя, і пізніше школа Т. Ціллера отримала назву – гербарт-ціллерівський напрям. Саме така позиція, з одного боку, дала змогу інтерпретувати окремі гербартіанські положення, а з іншого – стала «громовідводом» для критики Й.-Ф. Гербарта.

Гербарт-ціллерівський напрям аргументував педагогічну теорію свого вчителя як «наукову педагогіку». Наступний приклад наочно демонструє саме таку позицію у праці П. Дітерінга (P. Dietering) «Педагогіка Гербарта з позиції сучасних виховних прагнень» («Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen» (1908)). Подібно як і Ріхтер, П. Дітерінг звернув увагу на те, що «окремі гербартіанці на свій лад інтерпретували ідеї майстра й перетворили їх у закостенілу систему, яка не

мала нічого спільного з Гербартом» [386]. Як приклад, він звернув увагу на роль особистості педагога. У цьому контексті дослідник виступив проти того, що гербартіанство надміру акцентувало увагу на методиці підготовки вчителя. Його переконання базувалося на доказах, що гербартіанська педагогіка в будь-якому випадку є ближчою до педагогіки особистості, аніж до суворого формалізму та догматизму. П. Дітерінг, як і Е. Лінде утвердився в тому, що основоположник педагогіки особистості інтуїтивно увиразнив і захопився особистісним компонентом.

Поширення гербартіанської педагогіки у Словенії Е. Протнер [717, с. 114] пропонує поділити на три етапи. Перший – 1869-1893 рр. – *фаза прихованого розвитку гербартіанства* (ідея концентрації в навчанні, підручники з педагогіки Г.-А. Лінднера, неповне сприйняття гербартіанства як завершеної педагогічної системи). Аналіз педагогічної історіографії Словенії цього періоду виявив на першому етапі приховану сутність елементів гербартіанства. На цих теренах останнє ще не було завершеною сформованою педагогічною системою, проте це зовсім не означало, що його елементи не були тут присутніми.

У навчальних закладах Словенії з підготовки вчителів наприкінці XIX ст. набували популярності підручники «Загальні основи виховання» («Allgemeine Erziehungslehre») та «Загальні основи навчання» («Allgemeine Unterrichtslehre») Г.-А. Лінднера, де було запропоновано основні елементи гербартіанської педагогіки. У праці «Загальні основи навчання» формальним ступеням навчання приділена незначна увага [631, с. 423].

Ідею Т. Ціллера про концентрацію в навчанні Г.-А. Лінднер назвав можливою, а ідею культурно-історичних ступенів залишив поза увагою. 1890 р. у газеті «*Rimski katolik» (*«Римське католицтво») була опублікована критична стаття А. Махніка (A. Mahnič) на підручники Г.-А. Лінднера з приводу нібито їх антирелігійного спрямування. Вихідною точкою нищівної критики стало те, що підручниками Г.-А. Лінднера послуговувалися в

навчальних закладах з підготовки вчителів Австрії, де вони були поширені й користувалися неабияким попитом. В. Лексіс заявив, що «у цих підручниках забагато філософії Й.-Ф. Гербарта, і як учень І. Канта, він є раціоналістом, а раціоналізм викривляє позитив у вірі» [627, с. 118].

Другий етап – 1893-1901 рр. – *фаза наукового усвідомлення гербартіанства* (усвідомлене навчання, психологічне обґрунтування формальних ступенів, спілки вчителів Словенії). На з'їзді словенських спілок учителів (1893) Г. Шрайнер (H. Schreiner), керівник навчального закладу з підготовки вчителів у Маріборі, порушив проблему «Нові реформаторські течії у сфері педагогіки» («*Najnovejše reformatorne težje na pedagogiškem polji*»), що стала точкою відліку проникнення гербартіанства до Словенії. У своїй доповіді Г. Шрайнер наголосив на тому, що Й.-Ф. Гербарт і гербартіанці є авторами обґрунтування наукової педагогіки й констатував початок нової ери в історії педагогіки, передусім щодо підготовки вчителя за моделлю гербартіанців, проте дистанціювався від їх психології, оскільки вважав її помилковою [718].

Водночас В. Шрьоєр відзначив важливість принципу концентрації в навчанні за Т. Ціллером та В. Райном. В. Шрьоєр визнав особливу вагу моделі формальних ступенів (на занятті мають бути поєднані п'ять формальних ступенів) [809]. Коротким висновком психологічного обґрунтування формальних ступенів стало пояснення щодо їх вибіркового застосування.

Третій етап поширення гербартіанської педагогіки у Словенії – 1901-1914 рр. – *фаза інституційного утвердження* (реформа шкільних інституцій, наукові й практичні конференції для вчителів, гербартіанська доктрина у шкільній практиці). З усіх частин Австро-Угорської імперії шкільництво Словенії початку XX ст. було найменш розвинене. Ф. Губад (F. Hubad), відповідальний у цей час за шкільну освіту, розумів недосконалості системи і за підтримки освітян намагався втілити реформи в життя. Він пропонував

обмежити кількість вільних днів і вимагав відпрацьовувати пропущені (через святкування) заняття.

Найбільшої уваги заслуговував наказ № 345 від 31 травня 1902 року про проведення вчительських конференцій щодо поліпшення навчального процесу, методів навчання, підготовки та подальшого професійного вдосконалення вчительських кадрів. Згідно з наказом, на конференціях вимагалося, передусім, порушувати дискусії щодо методичних питань. Акцент було зроблено на наукових працях, що відзначені новаторством у навчально-виховному процесі, та демонстрацію таких нововведень. Для конференції вчителі готували письмові реферати на методичні теми і розробки своїх уроків з елементами новацій. Інспектор районного відділу шкільної освіти аналізував та оцінював роботи педагогів і готував висновок для Міністерства віросповідань і навчання [717, с. 45]. Міністерство, відповідно, визначало вчителів, які представляли свої роботи, і як наслідок для освітян така робота відбувалася примусово.

Е. Протнер віднайшов у статті 62 Австрійського законодавчого документа шкільної освіти Наказ № 345 від 31 травня 1902 р. припис, який рекомендував використовувати педагогічну доктрину гербартіанства у шкільній практиці: «окремі навчальні предмети не можуть виступати окремо, їх слід розглядати як єдиний освітній матеріал і вони повинні розглядатися у змінному зв’язку» («Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht ohne Beziehung zueinander auftreten, sondern alle sind als ein einheitlicher Bildungsstoff zu betrachten und müssen daher auch in wechselseitiger Beziehung zu einander betrachtet werden») [717, с. 124]. Тут простежуються певні положення, які дозволяють передбачити концентрацію у навчанні, проте залишають різні інтерпретації та не є єдиним цілим з гербартіанським розумінням концентрації.

Закономірно, що автори закону передбачливо оминули через законодавче регулювання дидактичні форми навчання. Водночас це не

означало, що добір методів було передано на розсуд учителя. Відтак процитована стаття давала правові основи модернізувати шкільну систему. Ф. Губад покладав великі сподівання на районні конференції вчителів як своєрідну форму професійних зустрічей, на яких «учитель зможе засвоїти техніку відомих методів з подальшим їх утіленням у шкільній практиці» [717, с. 125].

Ф. Губад перебував у добрих професійних стосунках із Г. Шрайнером, який на той час мав статус одного з провідних педагогічних авторитетів на словенських землях. Без сумніву, він намагався уподібнити шкільну практику в герцогстві Крайна до стандартів словенського Штайєнмарку (освіта в цьому районі вважалася зразковою й гідною для наслідування іншими). Ф. Губад передбачив, що фахово продумані й утілені у шкільну практику формальні ступені, рівні в правах учителі та шкільні інспектори будуть скооперовані в педагогічних інноваціях у навчальних закладах Мерібору.

Зовсім іншою була ситуація у землі Кустенґебіт (Приморське). 1903 р. В. Бежек (V. Bežek), ставши директором навчального закладу для вчителів-чоловіків у Копері, мав значний вплив на шкільну інспекцію Приморська, так що і надалі на сторінках центральних наукових фахових журналів з педагогіки відбувалися дискусії з критичним закидом у бік формальних ступенів.

Об’єктивно оцінюючи аргументи опонентів, можна стверджувати, що Ф. Губад вийшов переможцем у полеміці, оскільки його обґрунтування та захист формальних ступенів були більш консистентними та науково глибокими, аніж критика В. Бежека. Також зазначимо, що саме останній увійшов в історіографію педагогіки як прогресивний педагог, який противився формалізму та схематизму гербартіанської теорії й практики. Логічно виникає запитання: що ж вплинуло на таке сприйняття? Невдоволення Ф. Губадом і його реформаторськими прагненнями було через його приписи щодо додаткового навантаження вчителів і припало на той час,

коли погіршувалася ситуація з фінансуванням освіти.

Як стверджують Р. Кошніцке (R. Koschnizke) [599], Е. Протнер (E. Protner) [717], цей факт не знизив повагу до Ф. Губада з-поміж учительства, оскільки освітяни виступали за поліпшення стану освіти й були переконані, що такі «нападки були потрібними» і сприяли співпраці. Логічно тоді виникає запитання: а що було не так? Можливу відповідь знаходимо в статті анонімного автора «Про Майєра» («*Maierjeci*») у часописі ліберально налаштованих учителів «Товариш учителя» («*Učiteljski tovariš / Der Lehrerkamarad»)* у 1911 році.

З цього і аж до 1914 р. у журналі вийшла серія статей подібного змісту. Тут ішлося як про особисту професійну та політичну критику А. Майєра – вчителя-практика навчального закладу для чоловіків у Любляні та шкільного інспектора Лайбаху, так і про розуміння формальних ступенів на будь-якому уроці. Ці статті виявили, що за критиковані ознаки гербартіанства – механізм, формалізм та схематизм – відповідальна не гербартіанська теорія, а, передусім, шкільна практика, яку представляли шкільні інспектори з їх невиправданими вимогами. До прикладу, «яскравим» репрезентантом був А. Майєр – посеред уроку міг зайти і запитати вчителя, на якому формальному ступені той наразі перебуває. Знаково ілюструє порушене питання опитування з-поміж учителів. Наведемо цитату:

«Фран Губад мав би нас пробачити, що ми так на нього нападаємо. Ми відкрито заявляємо, що ми цінуємо й поважаємо пана Ф. Губада, знаємо його старання, поважаємо його здібності, захоплюємося його характером, його мужністю, проте він зробив єдину помилку, коли, будучи директором навчального закладу Лайбаху, призначив своїм радником такого собі А. Майєра» **[**567, с. 121**].**

Наступні цитати представляють професійні й особисті якості А. Майєра. Звичайно, йдеться про суб’єктивну оцінку, яку також потрібно розглядати під певним кутом зору, адже напади на А. Майєра були політично

вмотивованими (перехід з ліберальних на клерикальні позиції):

«*А. Майєр у педагогічній науці не знав нічого, окрім формальних ступенів та їх послідовності. Він не обізнаний з ідеями гербартіанства. Нас дивує ставлення до нього як до вченого-педагога»* **[**567, с. 118];

«А. Майєр був технічним керівником методичного навчання, а формальні ступені були для нього єдиним «конем», на якому він їхав верхи. Більш нічого він не знав. Цією «конячкою» він дістався посади шкільного інспектора» [567, с. 121];

«Перед ним були страх, розчарування, тремтіння, за ними йшли – сльози, скрегіт зубів та стиснуті кулаки. Невігластво та сірість керували двома районами, а формальні ступені були дискредитовані у всій країні» [567, с. 132].

Як зазначає П. Радев, В. Бежек також звернув увагу на таку практику А. Майєра. Неправильне застосування формальних ступенів викликало спротив такій практиці, а, відповідно, гербартіанським ідеям, однією з яких було використання на заняттях формальних ступенів **[**719**,** с. 37**].**

Розвиток гербартіанства в Хорватії на тлі бурхливих політичних і суспільних змін відбувався паралельно із становленням педагогіки як науки і тому варто аналізувати гербартіанську педагогіку в цій країні в загальному педагогічному та соціальному контексті.

Незважаючи на зміни нового часу, історики педагогіки Хорватії (І. Думбовіч (I. Dumbović), Й. Ледіч (J. Ledić), І. Радека (I. Radeka)) погоджуються в тому, що на цих теренах інтенсивний розвиток педагогічної теорії започаткований ще з 1850 р. [718, с. 68-74]. Наступні 150 років вони пропонують розділити на три етапи: педагогіка Просвітництва (1850-1916 рр.); плюралістична наукова педагогіка (між двома світовими війнами); видозмінена соціалістична педагогіка (після Другої світової війни і до кінця XX ст.).

Педагогіка першого етапу представлена в контексті суспільних подій з

особливою увагою до рецепції гербартіанства. Педагогічна наука Хорватії в епоху Габсбурзької монархії пережила не найкращі часи. Однією з причин становлення народної самосвідомості був поширений анальфабетизм зубожілої нації. Й. Хорват (J. Horvat) відзначив, що «національний рух Хорватії у другій половині XIX – на початку XX ст. зазнав впливу як політичних, так й інтелектуальних течій, хоча представляли вони незначну частину суспільства» [567, с. 77].

Ідеологічні слогани та заклики до боротьби не мали підтримки, й Й. Хорват зауважив, що промови, заклики залишалися поза увагою тому, що не могли розбудити свідомість «анальфабетичного народу (≈70-80% хорватського населення)» [там само]. Шкільна система не мала важелів впливу на самовдосконалення, німецька мова домінувала як мова викладання. На цей час Хорватія відчувала культурний вплив Німеччини, ситуація не змінилося і в епоху Австро-Угорщини, проте таку дійсність вважали неприродною, необґрунтованою та сприймали як вимушеність.

Іллірійський рух на хорватських землях, метою якого було національне відродження в 30-40-х роках XIX ст., на противагу мадяризації та германізації культури і освіти, позначився на діяльності наукових, мистецьких, освітніх, шкільних та інших культурних інституцій, які заклали основу як для вдосконалення народної освіти та шкільної системи, так і для подальшого розвитку педагогічних зв’язків.

Так, 1867 р. єпископ Й.-Ю. Штроссмайєр (Strossmayer) заснував Югославську академію наук і мистецтв (Jugoslavenska akademija znan ostiiu mjetnosti), 1874 р. – Хорватський університет в Аґрамі (Hrvatskos veučilište) як перший новітній університет на Балканах [718, с. 134]. Основними завданнями Академії наук і мистецтв були мовні та культурні питання. Вона стала центром наукової роботи, зокрема тут здійснювалася видавнича діяльність, а університет став другим наріжним каменем інтелектуального життя та мав значний вплив на національний рух у Хорватії й сприяв

подальшому вдосконаленню педагогічної науки, особливо на філософському факультеті.

Перші лекції з педагогіки читалися із часу заснування факультету (1874), а семінарські заняття проводилися з 1886 р. [675, с. 171], на яких студенти отримували практичні навички. За зразком Кьонінгсберзького університету 1896 р. при університеті в Аґрамі була заснована педагогічна семінарія (Seminarium paedagogicum), де студентам філософського факультету викладали дидактику. Так у середині 90-х рр. XIX ст. було започатковано академічну теоретичну й практичну освіту майбутніх учителів, здійснювану у вищих школах періоду Габсбурзької монархії.

Водночас зі зміцненням інтелектуального потенціалу Хорватії за сприяння Югославської академії наук і мистецтв та університету в Аґрамі іллірійський рух у XIX ст. став визначальним чинником боротьби проти анальфабетизму і за прогрес у педагогічній науці. У цьому контексті важливим було започатковане видання часописів «Прогрес» («Napredak»), «Хорватська літературно-педагогічна спілка» («HPKZ» (Hrvatski pedagoško-književni zbor)), які можна вважати ідейними помічниками в боротьбі. «Прогрес – шкільний журнал для вчителів, вихователів та їх помічників» («Napredak – školski časopis zaučitelje, odgojiteljeis veprijatelje mladeži») – став першим педагогічним часописом хорватською мовою, який зініціював позиції прогресивно налаштованих хорватських учителів. Від часу заснування тут освітяни друкувалися статті переважно практичного змісту, теоретичні праці й за основу брали німецькомовну педагогічну літературу.

Наприкінці XIX ст. було засновано хорватський учительський рух, що його очолив І. Філіповіч (I. Filipovič) (прихильник Дістервега та «батько хорватських учителів»), який виступив за національну свободу вчителя і захист школи від іноземних впливів. Цей рух широким фронтом розгорнув свою діяльність у педагогічних, письменницьких працях, насамперед у журналі «Прогрес» («Napredak»), підручниках, посібниках, педагогічних

щоденниках, на різних виставках, з'їздах товариства вчителів (Učiteljska zadruga), таких як «Хорватський педагогічний з'їзд вчителів» (1897) та «Хорватська педагогічно-літературна спілка» (1881), яка після «Прогресу» стала другим важливим органом у діяльності вчительського руху [470, с. 131]. Це були два центри, що організували теоретичну і практичну діяльність прогресивних педагогів. Учительський рух спричинив згуртування вчителів над проблемою створення навчально-методичного забезпечення для народної школи, вільної від патронату церкви, та у боротьбі за матеріальні й правові основи, а також для просвітницької роботи з населенням, а саме: захисту освіти від германізації та мадяризації. Слоган програми звучав так: «Через освіту до свободи» [470, с. 17]. Саме за таких умов розпочалася розбудова нової педагогічної теорії, вільної від тодішнього абсолютного домінування теології і філософії та пристосованої до потреб педагогічного розвитку.

На відміну від інших педагогічно розвинених частин Європи, у Хорватії була започаткована системна, без наукових амбіцій, наближена до реалій та практики теоретична освіта. Педагогіку Хорватії епохи Просвітництва І. Радека пропонує умовно поділити на три окремі періоди із суперечливими тенденціями:

1. Домінування теологічного спрямування у педагогіці (50-70-ті рр. XIX ст.);

2. Панування гербартіанства у педагогіці (від 70-х років XIX ст. до початку XX ст.);

3. Зміцнення позицій реформаторських течій у педагогіці із послабленням впливу гербартіанства (від початку XX ст. до Першої світової війни) [718, с. 136-137].

Протягом першого періоду теологічна орієнтація педагогіки була надзвичайно потужною. Можна стверджувати, що це були теологічні й епістемологічні складники теологічної, а не педагогічної системи. Школа в

Хорватії на цей час відчувала постійний вплив католицької церкви як, до прикладу, за діяльності С. Іляшевіча (S. Ilijašević), священика і шкільного інспектора, С. Новотного (S. Novotny) – учителя релігії та професора педагогіки в учительській семінарії при університеті в Аґрамі, М. Штіґліча (M. Štiglić), професора теології та вчителя педагогіки в тому ж університеті. Таким чином, названі вище діячі зводили в одне ціле з теологією педагогічні, теоретичні й практичні знання.

Як професори авторитетних педагогічних закладів та радники з питань освіти, вони звернули увагу на брак педагогічної літератури хорватською мовою й запропонували свої підручники й посібники в рамках теологічно зорієнтованої педагогіки для дидактично-методологічного їх опрацювання шкільними інспекторами та вчителями освітніх закладів. Цей період завершився у 70-х рр. XIX ст. зростанням вчительського руху і його течій як, наприклад, секуляризація школи, що запроваджувалася з 1874 р. відповідно до закону про народну школу.

За свідченням І. Радеки, педагоги Л. Модек (L. Modec) (1844-1897), Л. Дворніковіч (L. Dvorniković) (1861-1933) та Ю. Туріч (J. Turić) (1879-1926) продовжили цілеспрямоване поширення педагогічної літератури з незначним теологічним нахилом. У їхніх працях можна віднайти перші спроби відокремлення основ педагогіки від релігії. І. Радека маркував цей відрізок як початок автономності педагогіки [718, с. 138]. Процес секуляризації останньої в Хорватії відкрив поле для запозичення і впливу гербартіанської педагогіки. Прорив науковості в системі педагогічної теорії Й.-Ф. Гербарта та його послідовників уможливили Хорватська педагогічно-літературна спілка та журнал «Прогрес», а відтак і С. Базарічек (S. Basariček) – виданням свого підручника з педагогіки в чотирьох томах, у якому він брав за основу педагогіку гербартіанства.

Перші наклади вийшли за підтримки Хорватської педагогічно-літературної спілки на початку 80-х рр. XIX ст. Автор орієнтувався на

структуру педагогіки Й.-Ф. Гербарта та його послідовників, яку дещо спростив і пристосував до локальних потреб та мав намір підсилити теоретичну і практичну компетентності вчителя. Гербартіанська педагогічна система в Хорватії виконала своє завдання – вона знайшла прогалини в питаннях педагогіки, заповнила їх та витіснила з навчальних закладів теологічно зорієнтовані підручники.

Як зазначив Д. Франковіч, цим гербартіанство опосередковано зміцнило педагогічну практику й поширилося на всю Хорватію [470, с. 24-25]. Підручниками гербартіанців послуговувалися в Боснії та Герцоговині та в навчальних установах Болгарії. Понад п’ятнадцять років домінувала педагогіка гербартіанства в освітніх закладах Хорватії, за цей час було 25 видань підручника С. Базарічека; разом із ним над поширенням гербартіанських ідей працювали Й. Шкавіч (J. Škavić), А. Тункл (A. Tunkl) та інші педагоги.

З початку XX ст. у Хорватії помітні перші спроби витіснення гербартіанського вчення реформаторськими течіями. Часопис «Прогрес» та Хорватська педагогічно-літературна спілка, які популяризували гербартіанську педагогіку, так само спробували витіснити її реформаторською педагогікою.

Існували дві причини швидкого відходу від гербартіанства. По-перше, незважаючи на те, що хоч на деякий час гербартіанською педагогікою і послуговувалися в європейських країнах, усе частіше почали звучати різкі закиди і критика в бік гербартіанців від представників реформаторської педагогіки. По-друге, важливим було те, що рецепції гербартіанської педагогіки в Хорватії не були результатом якісного розвитку педагогічної науки, а тактичним ходом прогресивної частини вчительства «Хорватського вчительського руху».

Водночас під егідою Хорватської педагогічно-літературної спілки було опубліковано праці А. Дістервега, Ф. Діттеса, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та

ін. Оскільки погляди останніх гостро не сприймали у Франції, Німеччині, а особливо у Хорватії, через лібералізм, деякі через дадаїзм та прихильність до секуляризації школи, було складно офіційно рекомендувати як педагогічну літературу для навчальних закладів. Відповідно до того, що представники Хорватської літературно-педагогічної спілки («HPKZ») вважали гербартіанські ідеї надзвичайно важливими, необхідними та своєчасними, які витіснили застарілі конфесійно зорієнтовані підручники з користування навчальними закладами, вони пішли на компроміс: для гербартіанства, яке також було пронизане релігійними ідеями та змістом, проте не представляло будь-яку із конфесій, можна було запропонувати когерентну педагогічну теорію. Окрім того, через низький рівень підготовки сільських учителів вважали, що транспарентність гербартіанського вчення була ефективною, тому і необхідними стали підручники з педагогіки, які базувалися на гербартіанському вченні.

У контексті розуміння того, що вибір гербартіанської педагогіки становив певний компроміс, за допомогою якого в навчальних закладах для вчителів було досягнуто секуляризації педагогіки, й відповідно педагогіка С. Базарічека була результатом прагматичного стилю освіти та шкільництва в Хорватії, як і тактика Хорватської педагогічно-літературної спілки, вагомими є два аргументи:

1. Усупереч тодішньому домінуванню гербартіанства, представники Хорватської педагогічно-літературної спілки не переклали й не опублікували жодної педагогічної праці гербартіанців. Учителі Хорватії ознайомлювалися з гербартіанською педагогікою із підручників С. Базарічека, на відміну від невеликої кількості тих, які мали доступ до оригінальних видань гербартіанців. Звідси висновок, що перед Хорватською літературно-педагогічною спілкою не стояло пріоритетне завдання – вивчення й пропагування гербартіанської педагогіки.

2. Перший підручник С. Базарічека «Теорія педагогіки чи наука про

виховання» («Teorija pedagogije ili nauku zgoju») (1876) висвітлював учення багатьох авторів, передусім А. Дістервега, і аж ніяк першість не належала педагогічній концепції Й.-Ф. Гербарта. Мова навіть не про те, що це стосувалося його ранніх праць, співзвучних із подальшими роботами. Цей факт підтверджено також публікаціями журналу «Прогрес» з 1895 до 1918 рр., де частіше оприлюднювалися аналітичні праці представників реформаторської педагогіки – П. Радосавлєвіча (P. Radosavljević), Л. Дворніковіча (L. Dvorniković), Ю. Туріча (J. Turić), Д. Трстеняка (D. Trstenjak) та інших, які розгорнули полеміку про практичну необхідність гербартіанських ідей у педагогіці. У перші десятиліття XX сторіччя педагогіка Хорватії була під значним впливом реформаторського руху, що майже повністю витіснило гербартіанство з педагогіки Хорватії. Спроби реабілітувати її після Другої світової війни в контексті нової соціалістичної ідеології не були успішними. Повертаючись до загального розвитку педагогіки, можна стверджувати, що в Хорватії гербартіанська педагогіка в її первісній чистій формі не функціонувала.

Отже, гербартіанська педагогіка другої половини XIX століття презентована на німецькомовних землях такими ідеями: концентрація навчання, усвідомлене навчання, психологічне обґрунтування формальних ступенів, реформування шкільних інституцій, наукові й практичні конференції для вчителів, гербартіанська доктрина у шкільній практиці.

Висновки до третього розділу

Т. Ціллер та К.-Ф. Стой мали багато спільного: починали працювати над педагогікою Й.-Ф. Гербарта в Ляйпцізі за керівництва М.-В. Дробіша і Г. Гартенштайна, були керівниками педагогічних семінарій з практичними школами й активними членами «Спілки наукової педагогіки». Незважаючи на подібність поглядів, К.-Ф. Стоя визнано ортодоксальним гербартіанцем

старшого покоління, Т. Ціллер вважається неогербартіанцем. Більше ніж Й.-Ф. Гербарт і чіткіше, аніж Т. Ціллер, К.-Ф. Стой наголошував на внутрішній сутності, рефлексії й акцентах освіти та доводив значення сімейного виховання, не применшуючи ролі вчителя і навчання.

К.-Ф. Стой відкинув ідею концентрації Т.Ціллера, яка робила акцент на одному навчальному матеріалі, залишаючи поза увагою інший. К.-Ф. Стой намагався підвищити якість педагогіки Й.-Ф. Гербарта самостійно і незалежно від Т. Ціллера. У «Загальній педагогіці» він обґрунтував і впорядкував окремі розділи педагогічної системи, незалежної від Й.-Ф. Гербарта.

До вагомої підтримки ідей Й.-Ф. Гербарта долучився Ф.-В. Дьорпфельд, засновник «Спілки євангелістських учителів і прихильників школи» («Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde») (1848) та редактор «Євангельської шкільної газети» («Evangelisches Schulblatt»). Він сприяв поширенню педагогіки Т. Ціллера, особливо в питаннях євангелістського спрямування, рішуче вимагав концентрації навчального плану та несприйняття і відмови від дидактичного матеріалізму, зменшив до трьох кількість формальних ступенів, написав чотири праці про статут школи. У «Загальній педагогіці» («Allgemeine Pädagogik») Т. Ціллер сприйняв уперше згадану Ф.-В. Дьорпфельдом ідею «вільних шкільних громад».

В. Райн – безпосередній учень К.-Ф. Стоя і Т. Ціллера – намагався модернізувати різні напрями педагогічного гербартіанства, привівши його спочатку до розквіту, а згодом до завершення. Дослідники гербартіанства (Е. Ангальт (E. Anhalt), Д. Беннер (D. Benner), Р. Боллє (R. Bolle), П. Зедлєр (P. Zedler), К. Гайнце (C. Heinze), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Мартенс (C. Martens), П. Метц (P. Metz), Е. Мюллєр (E. Müller), Ю. Олькерс (J. Oelkers)) вважають, що своєю діяльністю В. Райн посідає «серединне становище» між Т. Ціллером та К.-Ф. Стоєм, оскільки прийняв керівництво

семінарією в Єні від К.-Ф. Стоя, а 1907 р. очолив «Спілку наукової педагогіки». У роботі семінарії, діяльності Спілки та у своїх працях він свідомо дотримувався правила «золотої середини». Ще рішучіше від своїх учителів він боровся за популяризацію ідей гербартіанства через тлумачення, узагальнення і діалог у систематизації ідей своїх однодумців. До 25-річчя (1911 р.) педагогічної семінарії при університеті за керівництва професора В. Райна підготовлені цікаві й показові повідомлення про розвиток і поширення гербартіанства в багатьох країнах Європи та світу, а відтак представлено ним універсальність власного педагогічного вчення.

В. Райн своєю діяльністю значною мірою впливав на німецьку та європейську шкільні системи. Уже до 1911 р. у семінарії за його керівництва отримали педагогічну освіту понад 2000 осіб та тисячі слухачів пройшли підготовку в коледжах чи на літніх курсах. У період між 1878 і 1926 рр. за редакції чи співредакції В. Райна до дев’яти зросла кількість періодичних видань, у яких було запропоновано матеріал для 8-класних народних шкіл у розумінні застосування формальних і культурних ступенів й концентрації навчального матеріалу. Власне, його ерудиція та талант уможливили авторство В. Райна значної кількості праць, редагування багатьох журналів і на довершення видання «Енциклопедичного довідника з педагогіки» («Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik») у двох накладах.

В. Райн продовжив роботу над теорією формальних і культурних ступенів, концентрацією Т. Ціллера, поняттям годегетики й вченням про управління К.-Ф. Стоя. Визначальним як для гербартіанства, так і для реформаторської педагогіки стала його концепція і підтримка ідеї естетичного виховання, у якому персонально та системно об’єдналися погляди обох напрямів. Привабливість гербартіанської педагогіки у XIX та занепад у XX ст. можна узагальнити ключовими словами: освітньо-політична прийнятність, націоналізм, християнство, науковість, професійність, шкільна поміркованість. Для пояснення освітньо-політичної прийнятності Б. Адл-

Аміні, Ю. Олькерс та Ф. Нойманн звернули увагу на той факт, що освітньо-політичні ідеї Т. Ціллера і В. Райна були за своєю суттю реакційними на противагу ліберальним реформаторським уявленням після 1848 р., як і згодом соціально-демократичним поглядам на виховання, проте у відновній фазі політичного і педагогічного розвитку гнучкими і навіть бажаними. Вони вважають загалом науково-християнську принципову позицію Т. Ціллера ліберально-консервативною, а національно-педагогічні погляди В. Райна – консервативними та національними. І справді, Т. Ціллер підтримав трикласну систему у школі й це визнання ґрунтується у його переконанні на необхідній увазі виховання до отриманих здібностей врахування індивідуальних особливостей вихованця.

Ми не можемо однозначно довести безпосередній вплив Й.-Ф. Гербарта, К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера або В. Райна на освіту Швейцарії, потужний швейцарський рух гербартіанців чи домінування гербартіанства в педагогічних закладах, проте зазначаємо, що в кантонах Во та Граубюнден у період з 1880 до 1920 рр. оприлюднені авторитетними педагогами та інституціями положення, теоретизування спонукали до дискусій з приводу навчальних планів, методів, засобів і змісту навчання.

Наукові статті того часу засвідчують, що ініціативи гербартіанців викликали зацікавлення серед педагогічної спільноти, і згодом були успішними щодо питань професійної підготовки вчителя, а суть їх ключових позицій була спрямована на боротьбу із застарілими навчальними методами і їх заміну на педагогічно, психологічно й методично обґрунтовані форми педагогічної взаємодії. Наприкінці XIX ст. на тлі значного приросту населення зростала економіка й середня реальна школа отримала значну підтримку завдяки введеній у дію освітній реформі, а підготовка вчителя на гербартіанських засадах досягла істотного інституційного розвитку.

Водночас ми не зможемо безапеляційно довести чи заперечити вплив гербартіанців на освіту Галичини й Буковини у складі Австро-Угорської

імперії, з огляду відсутність розвідок, проте зазначаємо, що, як і в гербартіанській доктрині, тут гостро стояло питання професійної підготовки вчителя, успішною була ідея заснування вчительських семінарій з функціонуванням при них практичних шкіл, у яких формувалися навички майбутніх учителів щодо проведення уроків та виховних занять. Тодішня візія сутності ключових позицій галицької та буковинської еліти була спрямована на зміну навчальних планів, методів, засобів і змісту навчання.

Результати дослідження, викладені в цьому розділі, опубліковані у [172; 176; 179; 182; 186; 187; 188; 189; 203; 204; 227; 228; 229; 230; 232; 233], у матеріалах конференції [200; 206; 207; 210; 213; 214; 215; 216; 220; 222; 224].

РОЗДІЛ 4
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У розділі визначено значення теорії і практики гербартіанської педагогіки в процесі реформування соціальної педагогіки, проаналізовано проблему підготовки вчителя та розкрито психологічні основи гербартіанської педагогіки.

Гербартіанська педагогіка враховувала динаміку змін у суспільстві, результатом чого стала постановка завдань і цілей для підготовки всебічно розвиненої, моральної особистості. З'ясовано, що «Енциклопедичний посібник з педагогіки» В. Райна сприяв закріпленню гербартіанських ідей у німецькій школі й став основою неогербартіанства. Кристалізація полеміки довкола гербартіанства та спад популяризації педагогіки цієї течії розпочалися на початку XX ст. Критиковане експериментальною педагогікою та психологією вчення про методи навчання гербартіанства спричинило «боротьбу за Гербарта» та його школу (П. Наторп, П. Бергеманн).

В історії педагогіки складними є взаємини школи та суспільства. Не втрачають актуальності пошуки різних форм (PISA – міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів) і прийомів в освіті, як, наприклад, залежність питань школи та освіти від зовнішньо шкільних чинників (приналежність до різних верств населення) тощо. По-новому постає питання впливу суспільного життя на школу. Чи навпаки: питання впливу школи на життя суспільства. Це потребує термінового розв'язання. Серйозно слід сприймати побоювання батьків, учителів, педагогів, які вказують на основні педагогічні проблеми.

Постановка дискусійного питання полягає в розв'язанні ключової проблеми, чи виховує суспільство, а педагоги лише подають деякі вказівки, які охоплюють не весь виховний процес, а спрямовані лише на його окремі

складники. Ці та інші дискусійні зауваження більше стосуються Й.-Ф. Гербарта та гербартіанської педагогіки, аніж це видається на перший погляд.

Мало лише сказати, що Й.-Ф. Гербарт та гербартіанська педагогіка неправильно розуміли чи навіть ігнорували взаємозв'язки між суспільством і педагогікою як соціально-педагогічні проблеми. Цей закид є ще вагомішим у тому розумінні, що з ним пов'язували твердження, що гербартіанська педагогіка є відбитком тогочасних педагогічних проблем, які з появою соціального питання і соціальної науки вважалися соціальними.

Певною мірою цю позицію поділяв і поборник соціальної педагогіки Р. Ріссманн (1851-1913). Він видавав часопис німецької спілки вчителів «Німецька школа» і позиціонувався як критик гербартіанської платформи соціальної педагогіки [685, с. 37]. У праці «Народна реформа: гербартіанство, соціальна педагогіка. Формування особистості» («Volksschulreform: Herbartianismus, Sozialpädagogik. Persönlichkeitsbildung») у розділі «Чому я відмовляюся від гербартіанської педагогіки» він обґрунтував свою позицію: для нього «соціальна педагогіка була спробою виховання соціологічного, тобто громадським, суспільним життям» і в «опозиції» до педагогіки Й.Ф. Гербарта та гербартіанців [771, с. 13]. Поступово він підійшов до критики гербартіанської педагогіки.

4.1. Теорія і практика гербартіанської педагогіки в процесі реформування соціальної педагогіки

В історіографії педагогіки недостатньо дослідженими є як гербартіанська педагогіка, так і соціальна педагогіка в контексті гербартіанства. До цього часу відсутні дослідження щодо впливу гербартіанства другої половини XIX ст. і аж до часів Ваймерської республіки на соціальну педагогіку. Тим не менше це аж ніяк не наблизило до

розв’язання поставленого питання. У шкільній педагогіці гербартіанство не брали до уваги, на противагу йому ввели реформаторську педагогіку.

У праці «Соціально-педагогічне гербартіанство» К. Мюллєр порушив питання про взаємозв’язок між ученням гербартіанства та розумінням проблематики соціальної педагогіки з метою реконструкції педагогіки гербартіанців. Загалом такий проект дискусії був спрямований на те, щоб по-новому стимулювати інтерес до соціальної педагогіки як складника соціальної роботи і педагогіки в різних формах як, до прикладу, шкільна педагогіка, спеціальна (лікувальна) чи дошкільна педагогіка. Відповідно до цього, проект передбачав отримання відповіді щодо скороченого подання чи обмежень у педагогічному вченні гербартіанців та відкриття нових горизонтів його практичного застосування.

Цей проект був схвалений Німецьким науково-дослідницьким співтовариством (2009) (Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)) і мав сприяти таким науковим пошукам. Тут варто назвати В. Шрьоєра (W. Schröer) (професора інституту соціальної педагогіки університету м. Гільдесгайм), Б. Доллінгера (B.Dollinger) (професора кафедри соціальної педагогіки університету м. Бамберг), К. Мюллєра (Ca. Müller) (професора інституту педагогіки м. Ольденбург) за підтримки членів спілки гербартіанців («Herbart-Gesellschaft») Р. Коріанд (R. Coriand) та М. Вінклєра (M. Winkler). Робота колективу базувалася на дослідженнях у сфері історії соціальної педагогіки й стала основою для спільних наукових зустрічей-обговорень методичної та змістової проблематики. На дискусії були винесені такі теми, як взаємозв’язок між соціально-теоретичними та соціально-науковими питаннями, шкільний статут, «соціальне виховання» тощо.

Якісний аналіз, зорієнтований на унаочнення, потрібно було змінити зразковим (прикладним) аналізом програмових текстів, а науково-дослідницькі публікації доповнено використанням об’єктивної герменевтики (аналіз послідовності). На науково-практичній конференції з історії

соціальної педагогіки та соціальної роботи у м. Ольтен (Швейцарія, 2007) Б. Доллінгером (B. Dollinger), К. Мюллєром (C. Müller) та В. Шрьоєром (W.Schröer) було розпочато аналіз відповідних текстів. У Німеччині активно розроблялася філософія освіти, а соціальна педагогіка в гербартіанстві посідала чільне місце. Це питання вивчали вчені-педагоги Д. Беннер (D. Benner), В.-Р. Вендт (W.R. Wendt), К. Гіллєнбранд (C. Hillenbrand), Б. Доллінгер (B. Dollinger), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Мюллєр (C.Müller), Р. Ріссманн (R. Rissmann), Б. Швенк (B. Schwenk), В. Шрьоєр (W.Schröer) та ін.

Дослідники історії педагогіки звернули увагу на той факт, що наприкінці XIX ст. набули популярності різні соціальні та педагогічні реформаторські рухи. Гербартіанці заявили про значну кількість представників своєї течії, зацікавлених у дискусії щодо питань соціальної педагогіки, що спровокувало активізацію публікацій, дискусій у наукових часописах, колективних монографіях гербартіанців та їх прихильників. Були порушені такі проблемні питання та позиції:

- гербартіанство як течія, що бере свій початок від Й.-Ф. Гербарта, змогло визначити педагогіку домінуючою і диференціювати її у XIX ст. (і не лише в Німеччині) як науку;

- питання про педагогічні часописи, педагогічні архіви, щорічники з наукової педагогіки й філософські журнали, журнали з філософії та педагогіки (К. Магер, Ф.-В. Дьорпфельд, Г.-А. Лінднер, О. Вільманн, В. Райн, Й. Трюпер).

1924 р. В. Райн опублікував працю «Маркс чи Гербарт» («Marx oder Herbart»). Постановка такого питання В. Райном на межі сторіч сколихнула наукові кола з проблематики соціальної педагогіки. Противники науки про виховання, зорієнтованої на педагогіку Й.-Ф. Гербарта, не зрозуміли, яким чином вони відкрили шлях марксистській педагогіці та як відомі прихильники вчення Песталоцці, запровадженого в гербартіанській школі,

відмовилися від гербартіанської педагогіки [745, с. 12]. На противагу цьому гербартіанська педагогіка пропонувала підстави для планомірної соціалізації освіти. В. Райн запропонував педагогіку, яка «може подати» форми індивідуальної організації навчання, зорієнтованої на релігію, мораль та національність [753, с. 131].

В. Райн помітив соціалізуючу, атеїстичну, інтернаціональну, матеріалістичну педагогіку соціалістів, які намагалися увести пролетаріат і молодь у партійні догми. Його модель чітко схарактеризувала проблематику соціальної педагогіки. Економічний та суспільний розвиток, який супроводжувався неспроможністю «старих патріархальних відносин», вивільнив навчання та виховання з-під соціально-структурного впливу середнього класу, сім'ї, церкви, селянства. В. Райнові імпонувала гербартіанська школа, освітні інституції якої гарантували виховання повноцінної моральної особистості, достойного громадянина держави [402, с. 182].

Думки про успішність соціалізації навчання та виховання були для гербартіанця основними і не узгоджувалися з керівною роллю суспільства. З іншого боку, В. Райн усвідомлював: дискусії щодо соціалізації навчання і виховання не припинялися, й соціально спрямовані завдання навчання стали політичною справою. За цього часу був попит на теорію, що глибоко проникала у справу виховання, розвивала школу як освітню інституцію. Урешті, ідеться про те, щоб виявити соціальні заклади навчання й педагогічну перспективу з огляду на форми усуспільнення капіталістичного світу та сформулювати педагогічні прагнення соціальної педагогіки і соціальних реформ.

Педагоги намагалися розв'язувати завдання, де вимагалося розуміння застосування соціології в педагогіці з метою перевірки тогочасної педагогічної системи [687, с. 179]. Р. Рісcманн переконував, що «педагогіка повинна стати у майбутньому і культурологією, і соціальною наукою» [770,

с. 8]. Під соціалізацією навчання для громадян, суспільства, держави розуміли формування освітніх інституцій, вільних від «аристократії капіталу», тобто визнання права на освіту.

Майже всі соціальні педагоги, у тому числі й гербартіанець В. Райн, вважали за необхідне віднайти єдину основу в навчанні з метою об'єднання роздробленого суспільства. Вони не сумнівалися в тому, що сутність та фундамент німецької соціокультури можна віднайти в ідеалістичній філософії. Водночас вони визнавали, що соціокультурна дійсність капіталістичного способу життя приносить у жертву соціокультурне спрямування німецької нації та освіти. Саме в цей час простежуємо розходження в думках навколо питання «тенденцій соціалізації» у педагогіці [688, с. 127]. Розуміння навчання та освітніх реалій спровокувало полеміку навколо соціальної педагогіки. Важливими були пропозиції щодо освіти на рівні держави.

В. Райн як учень гербартіанців К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера і надалі своєю збалансованою та систематизованою науковою роботою намагався розвивати й поширювати вчення Й.-Ф. Гербарта. «Енциклопедичний посібник з педагогіки» В. Райна став основою неогербартіанства й сприяв закріпленню гербартіанських ідей у німецькій школі. Водночас В. Райн не міг зарадити початковій відмові від застосування гербартіанських ідей. «Кристалізація» дебатів довкола гербартіанства та спад популяризації педагогіки цієї течії розпочалися наприкінці XIX ст. [810, с. 35].

Зростання модернізації економіки, соціальні вибухи вимагали від критиків гербартіанства розуміння наукових основ педагогічної науки. У цьому зв'язку нещадно критиковане експериментальною педагогікою та психологією вчення про методи навчання гербартіанства спричинило «боротьбу за Гербарта» та його школу (виступили провідні представники народної школи (П. Наторп, П. Бергеманн)). Публікацією 1924 р. праці «Маркс чи Гербарт» В. Райн намагався закцентувати увагу на вагомості

гербартіанських ідей у німецькій педагогіці. Він ще мав сподівання, що молода Ваймерська республіка потребувала саме таких педагогічних поглядів та не зважатиме на критику гербартіанства в останні роки й тим самим її можна повернути статус-кво.

В окремих суперечливих дослідженнях соціальна педагогіка (в її основі лежить філософське обґрунтування П. Наторпа) представлена маргінально [707, с. 92]. Невиявлений інтерес до положень забутих соціальних педагогів не суперечить загальній теоретико-історичній оцінці соціальної педагогіки, ідентифікованої як теоретичне повернення в історію педагогіки, полеміку щодо питань соціальної педагогіки варто розуміти й розрізняти як боротьбу з гербартіанством з точки зору освітньої та соціально-політичної перспективи. Такі прояви були неминучими.

На той час не було жодного відкритого соціально-педагогічного аргументу проти гербартіанства. Як тільки з'явилися різкі випади соціальних педагогів проти гербартіанства, не можна було приховати, що гербартіанці, наприклад, К. Магер, наповнили зміст поняття «соціальна педагогіка» соціально-педагогічними теоріями, концепціями Ф.-В. Дьорпфельда, Й. Трюпера, О. Вільманна. Окрім того, учні В. Райна – Г. Літт та К. Вількер – залишили помітний слід у соціальній педагогіці. Обґрунтованим є припущення, що не було жодного розумно поясненого соціально-педагогічного аргументу проти гербартіанців. Водночас відзначаємо існування різних пояснень, педагогічних трактувань, тлумачень теорій і концепцій, що об'єднували і гербартіанців, і негербартіанців. Потрібно розмежувати соціально-педагогічні дискусії щодо протиставлення гербартіанської та соціальної педагогіки.

У яких межах соціалізувати освіту, наскільки близькою вона має бути суспільству в плані формування моральної людини, – ці та інші запитання змусили повернутися до педагогіки гербартіанства, оскільки різкої критики зазнав вплив на особистість не сім'ї чи школи, а вулиці, оточення. На часі

було й інше запитання: хто нестиме відповідальність за індивіда в суспільстві. Відповідь на нього ми можемо віднайти у Ф.-В. Дьорпфельда [429, с. 35]. Гербартіанець виокремив чотири наріжні камені в навчанні та вихованні юнацтва (держава, церква, суспільство, сім'я), які мають бути зацікавлені в цьому. На його переконання, держава піклується про суспільно-політичне життя і культуру, суспільство гарантує освіту, церква має забезпечити етичне та релігійне виховання, а сім'я відповідальна за особистість загалом. Таку теорію Р. Ріссманн назвав консервативною. Відтак відповідь гербартіанців не забарилася. У «Журналі з філософії та педагогіки» вони обґрунтували ідеї Ф.-В. Дьорпфельда як основу теорії виховання.

О. Вільманн пропонував, щоб відповідальність за освіту була покладена на католицьку церкву. Він мав кілька претензій до представників ідеалізму з приводу того, що сучасність (кінець XIX ст.) потрібно порівняти із занепадом античного світу [949, с. 216]. Гербартіанець не заперечував, що завданням освітнього процесу є забезпечення безперервного загального розвитку. О. Вільманн рекомендував не втрачати з поля зору не лише суспільство, але й кожну окрему особистість, оскільки «індивідуальні можливості є віддзеркаленням соціальних можливостей» [941, с. 108]. Основою педагогіки О. Вільманна була організація соціальних спілок, що повинні стати посередником між особистістю та отриманням нею освітніх і культурних благ.

1903 р. Р. Ріссманн акцентував увагу на «Дидактиці» О. Вільманна, що викликала наукову полеміку з проблем соціальної педагогіки. Повне невизнання заслуг гербартіанця змусило Р. Ріссманна повернутися до його педагогічних ідей. Він неоднозначно наполягав на тому, що О. Вільманн у «боротьбі за Й.-Ф. Гербарта» виступив на його боці разом із В. Райном, К. Юстом та О. Флюгелем, і дав відсіч соціально-педагогічним нападам, особливо риториці П. Наторпа [770, с. 12]. Гербартіанець прив'язав свою критику до того, що педагогіка П. Наторпа зорієнтована на філософію, а не

педагогіку І. Канта. За О. Вільманном, моральне виховання ґрунтується на усвідомленні вихованцем певних зовнішніх правил, чого не було в І. Канта [918, с. 19]. Саме в цьому гербартіанець помітив головну причину всіх розбіжностей.

Гербартіанець Й. Трюпер (1855-1921) звернувся до соціального питання в педагогіці. 1890 р. у «Щорічнику спілки наукової педагогіки» він опублікував працю «Виховання і суспільство», де намагався заповнити прогалини в основі педагогічної системи гербартіанців та встановити зв'язок школи, виховання з суспільством, як і педагогіки із суспільними науками [878, с. 18; 880, с. 97].

Через соціальний принцип Й. Трюпер подав доповнення до принципу індивідуальності в педагогіці та пропонував орієнтуватися на сучасність. Це підтверджує думку про нього як раннього соціального педагога. Соціально-педагогічні погляди Й. Трюпера потрібно розглядати з позиції неокантизму, передусім концепції П. Наторпа. Водночас гербартіанці О. Вільманн (1839 – 1920) та В. Райн (1847 – 1929) брали участь у різних дискусіях з позиції соціально-наукової проблематики гербартіанства [372, с. 13]. Так, соціально-педагогічні ідеї Й. Трюпера, пов’язані з гербартіанством, були хронологічно поновлені П. Наторпом у соціальній педагогіці з огляду на неокантизм.

Гербартіанці намагалися розв’язати питання виховання особистості з метою утвердження її в суспільстві [259, с. 39]. Прогрес та недоліки суспільного життя змусили педагогіку перебрати на себе функції виховного характеру, по-перше, обґрунтоване в епоху Ренесансу право особистості та, по-друге, недоліки в роботі соціальних інституцій повинні були сприяти вихованню повноцінного громадянина. Гербартіанці заявляли, що, з одного боку, виховання базувалося на релігії, моралі, національності, сім’ї, а з іншого, німецьке виховання, як і гербартіанська педагогіка, вимагало сформованої особистості.

В історіографії педагогіки не дослідженим залишається зв'язок

гербартіанських поглядів із соціальною педагогікою. Останню розуміли як спеціальну педагогіку чи педагогіку допомоги.

Разом із критичними зауваженнями щодо індивідуалізму педагогіки гербартіанців Р. Ріссманн висловився і проти надмірного інтелектуалізму. Він у цьому був не єдиний [767, с. 906]. Як зазначив Б. Доллінгер, К. Бамбергер представив Й.Ф. Гербарта як «екстремального педагога-індивідуаліста» [403, с. 15], хоча визнавав, що тодішня соціальна педагогіка, пов'язана з іменами Й. Трюпера, Ф.-В. Дьорпфельда, бере свій початок від гербартіанської педагогіки.

Р. Ріссманн вимагав своєчасного переорієнтування педагогіки: соціальна педагогіка повинна сприяти індивідуальності й відкритості та ухилятися від соціологізму, оскільки є небезпека опуститися до односторонності. При цьому слід звернути увагу на два моменти: по-перше, індивідуальність не повинна розчинитися в масі, а зберегти своєрідність. По-друге, «не змушувати до подальшого культурного розвитку», оскільки це залежить від волі індивіда, тобто виховання слід розглядати як формування внутрішньої свободи – «моральне формування», що є головним завданням [770, с. 10].

Р. Ріссманн наголошував, що виховання знаходить мету в індивідуальності. Це, на перший погляд, не відрізняється від поглядів гербартіанців. Сама термінологія відповідає гербартіанській, що визнавала головною метою виховання не лише моральне формування індивіда [808], а «внутрішню свободу» як результат волі та розуму. Відповідно до цього внутрішня свобода регулює моральну поведінку.

У чому полягає відмінність поглядів гербартіанської концепції від поглядів Р. Ріссманна? Перша не подає конкретного пояснення, як поводиться особистість, тоді як Р. Ріссманн прагнув до «чистої поведінки», що, власне, суперечило поглядам гербартіанців. Він заявляв, що індивід повинен бути активним у суспільстві [771, с. 26]. У його розумінні виховання

є «соціальним обов’язком» і має сприяти розвитку суспільства і культури. Відтак саме в Р. Рісcманна відзначаємо ідею «ідеального суспільства».

Поняття «соціальна педагогіка» вперше було вжите 1844 р. гербартіанцем К. Магером. Саме К. Магер, а не Ф. Дістервег, як про це заявлено в історіографії соціальної педагогіки, є автором терміна [653, с. 198]. Він говорив, що «помилково вважати новітню педагогіку із часів Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, філантропістів, Й. Песталоцці, Й.-Ф. Гербарта та ін. педагогікою індивіда» [651, с. 298]. Він неодноразово пояснював, що наука постійно перебуває в розвитку, доповнюється педагогікою колективу і, водночас, важливо у контексті соціальної педагогіки враховувати педагогіку старості.

На перший погляд, К. Магер чітко відмежувався від Й.-Ф. Гербарта і гербартіанської педагогіки, яку він характеризував як педагогіку індивіда [648, с. 171]. З іншого боку, система, яку гербартіанець ідентифікував у соціальній педагогіці як синтез індивідуальної та колективної педагогіки, чітко відповідає філософії Г. Гегеля [654, с. 299]. Зазначене вище доводить, що дослідник заперечує індивідуальну педагогіку, частково переносячи її в педагогіку соціальну, що, своєю чергою, неповна без індивідуальної педагогіки гербартіанства.

М. Лангефельд та А. Бліднер відзначили, що в праці «Про філософію Г. Гегеля» К. Магер аналізував соціальні аспекти Г. Гегеля, «поступовий перехід від філософії й світогляду останнього до реалізму Й.-Ф. Гербарта» [324, с. 27; 614, с. 194]. При докладному розгляді такого твердження з’ясовуємо диференційоване ставлення К. Магера як до Г. Гегеля, так і до Й.-Ф. Гербарта, оскільки він виступав з різкою критикою вчення послідовників Г. Гегеля й не мав претензій до представників гербартіанства. К. Магера вважали гербартіанцем, а той факт, що він першим обґрунтував соціальну педагогіку, відійшло на задній план [654, с. 298].

Приписування К. Магера до гербартіанців видається ще більш

заплутаним через соціально-педагогічні питання. Спершу Й. Трюпер називає К. Магера тим, хто вийшов зі школи Гегеля, прищепив соціальні погляди в гербартіанство і був першим, хто зробив вагомий внесок у соціальну педагогіку [880, с. 116].

З іншого боку, Й. Трюпер вказав на наукову взаємодію Магер-Дьорпфельд (останній частково використав у питанні шкільного статуту спадщину К. Магера [879, с. 198]). У контексті головного постулату К. Магера – самоврядування, який можна сприймати як основу і попередній етап саморегулювання. Г. Везендонк-Саарбрюккен заявив, що «з-поміж шкільних практиків К. Магер був першим, хто свідомо виступив проти регулювання шкільних питань державою та подав конкретні й докладні пропозиції ліберального самоврядування для школи» [907, с. 118]). І хоча К. Магер відмежувався від гербартіанської педагогіки індивіда, проте суголосно із гербартіанцями виступив з педагогічно вмотивованою критикою державного втручання у справи школи.

Відтак відзначаємо бажання К. Магера поєднати шкільну освіту з діяльністю громадських інституцій (освітні асоціації та корпорації) [651, с. 146; 655, с. 211]), що створило передумови для соціальної освіти з метою виховання всіх членів суспільства. К. Магер теоретично обґрунтував індивідуальність і моральність гербартіанства через соціальні питання та поєднав реалізм гербартіанства з діалектичним мисленням Г. Гегеля.

Гербартіанська педагогіка враховувала динаміку змін у суспільстві, результатом чого була постановка завдань і цілей для підготовки всебічно розвиненої, моральної особистості. Самозрозумілим для гербартіанців був той факт, що не лише школа формує особистість. Під «шкільним вихованням» вони мали на увазі взаємодію спеціальних установ з іншими інституціями.

Д. Беннер назвав безпідставну критику розуміння значення школи в гербартіанстві «випадком історичного сарказму» [303, с. 24]. Починаючи від

Й.-Ф. Гербарта, який ґрунтовно пояснив педагогічну поведінку, і пізніше його послідовників, які надалі розвинули ідею державного управління школою, їх вчення і погляди були неправильно трактовані. Критики Й.-Ф. Гербарта і його школи вважали, що виховання в гербартіанців покликане призвести до конфронтації в суспільстві.

Мета виховання та різносторонність інтересів, що забезпечують загальну освіту, не мали можливості бути реалізованими в освітньому проекті гербартіанства. Урешті, Й.-Ф. Гербарт не говорив відкрито про цю розбіжність, як і його послідовники не зробили відповідних висновків, вказавши на брак діяльності на противагу ідеї моральності [304, с. 64]. Можна припустити, що гербартіанці подали своє твердження з огляду на удавану необхідність політичної стабільності та небезпеку неконтрольованого розвитку ситуації, що «зарезервувало» політичну роль педагогіки.

Отже, наприкінці XIX ст. набули популярності різні за спрямуванням педагогічні та соціальні реформаторські рухи. Гербартіанці були зацікавлені у дискусіях щодо питань соціальної педагогіки, про що свідчать значна кількість публікацій, дискусій у наукових часописах, колективних монографій гербартіанців та їх прихильників. Гербартіанська модель чітко схарактеризувала проблематику соціальної педагогіки: неспроможність суспільства, яке вивільнило навчання та виховання з-під соціально-структурного впливу середнього класу, сім’ї, церкви, а освітні інституції гербартіанської школи гарантували виховання повноцінної моральної особистості, достойного громадянина держави.

Гербартіанці заявляли, що виховання базувалося на релігії, моралі, національності, сім’ї, а з іншого, німецьке виховання, як і гербартіанська педагогіка, вимагало сформованої особистості й виокремили чотири наріжні камені в навчанні та вихованні юнацтва (держава, церква, суспільство, сім’я).

4.2. Проблема підготовки вчителя у сприйнятті гербартіанців

Здобутки В. Брецінки (W.Brezinka), Й. Гаутеріна (J. Gautherin), К. Герденіч (C. Gerdenitsch), Й. Гопфнер (J. Hopfner), К.-П. Горна (K.-P. Horn), Р. Гофштетера (R. Hofstetter), Ф. Гьорбургера (F. Hoerburger), К. Круїксганка (K. Cruikshank), А. Немета (A. Nemeth), Б. Сімона (B. Simon), Г.-Е. Тенорта (H.-E. Tenorth), Б. Шнойвлі (B. Schneuwly) дають досить чіткі уявлення про університетську систему освіти Австро-Угорщини, про зміст підготовки майбутнього вчителя як у вишах, так і в педагогічних семінаріях, зокрема науковці звертають нашу увагу на педагогічні праці того періоду, на яких безпосередньо формувалися і «зростали» фахівці для середньої школи.

Звичайно, пріоритетне місце за якістю, різнобічністю та впливом належить надбанням О. Вільманна. Його монументальна праця у двох томах «Дидактика як теорія навчання представлена у її відношенні до соціології та історії освіти» (1882, 1888/89) видавалася шість разів, користувалася популярністю з-поміж учительства і вищої, і середньої школи, перекладена вісьмома мовами (у тому числі російською та японською). О. Вільманн запропонував у ній індивідуалістичний та раціоналістичний погляди на мету і можливості виховання крізь призму соціального та історичного аспектів. Гербартіанець відмовився від думки надати емпіричній педагогіці багатообіцяючу соціально-наукову основу і як католик зосередився переважно на християнській філософії та педагогіці.

Гербартіанець О. Вільманн у праці «Дидактика як теорія навчання представлена у відношенні до соціології та історії освіти» («Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt») нагадує думку Сенеки щодо основного покликання вчителя: «бажання передавати власні знання іншим та вчитеся для того, щоб навчати» й наголошує на цікавій фразі Середньовіччя – «скриті знання згасають, а ті, які ширяться – зростають» («condita decrescit, vulgata scientia

crerscit») [918, с. 11]. Він підтримав своїх колег-гербартіанців у розумінні призначення вчителя, коли навчання і практика, засвоєння навичок і вмінь «не обмежуються лише зовнішньою метою – дати знання, а формують особистість зсередини, виховують її та й, зрештою, вдосконалюють саму природу людини» [922, с. 472].

З кінця XIX ст. у наукових колах активно обговорювалася програма емпіричної та соціально-наукової педагогіки з покликанням на Й.-Ф. Гербарта, празького професора Г.-А. Лінднера. Підручниками з психології, логіки, дидактики і теорії виховання, перекладеними дев'ятьма мовами, та «Енциклопедичним довідником науки про виховання» («Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde») (1884) він усебічно сприяв міжнародному поширенню вчення німецького класика.

З 50-х рр. XIX ст. (після революції 1848 р.) університети та гімназії Австрії переформовані за німецьким зразком. Період «розквіту» науки на реформованих філософських факультетах не позначився на педагогіці, адже як дисципліна вона не мала статусу автономної. Педагогіку до цього часу розглядали як штучне вчення, як складник практичної філософії та психології. Порушене питання щодо створення окремої кафедри науки про виховання, започатковане 1848/1949 рр., обговорювалося впродовж двадцяти років, допоки завдяки докладеним зусиллям не узвичаїлося на філософських факультетах як кафедра педагогіки.

Поштовх до створення окремих кафедр педагогіки йшов не від університетів, радше від учителів як державних службовців, активно залучених до управління шкільними інституціями регіонів монархії, та депутатів парламенту (Райхсрату – (Reichsrat)). 1869 р. ухвалено перший законодавчий документ під назвою «Закон про народну школу» й 1870 р. внесено поправки, згідно з якими уряд розпорядився засновувати педагогічні семінарії при університетах для підготовки вчителів середньої школи. Комісія, яка вивчала це питання, запропонувала в обов'язковому порядку

відновлення в австрійських університетах кафедр педагогіки та визнання необхідності вивчення дисципліни *педагогіка* з подальшим сприянням кандидатам на отримання професії вчителя у здобутті теоретичних і практичних знань, умінь і навичок.

Перші кафедри педагогіки появилися у провідних вишах Габсбурзької монархії, спочатку в університеті Відня (1871), де її очолив гербартіанець Т. Фогт, а згодом, того ж року, у Львівському університеті [342, с. 816]. У Львові кафедру філософії та педагогіки очолив польський інспектор Крайової ради Галичини О. Черкавський, який з 1862 р. читав лекції з «Педагогіки гімназій» і створив за віденською моделлю практичну школу при вчительській семінарії університету.

1872 р. кафедру з аналогічною назвою засновано в Празькому університеті, куди для керівництва запросили знаного гербартіанця О. Вільманна. 1882 р. Празький університет розділено на два виші (чеськомовний та німецькомовний): Карлів університет та Німецький. У Карловому виші завідувачем кафедри філософії та педагогіки став ще один знаменитий гербартіанець Г.-А. Лінднер. Принагідно зазначаємо, що від 1883 р. тривалий час тут викладав всесвітньо відомий український учений, професор І. Горбачевський (1902-1903 – ректор цього університету).

Ми не можемо з усією впевненістю стверджувати, що О. Черкавський – очільник кафедри філософії та педагогіки Львова – популяризував гербартіанські ідеї в Галичині, проте схиляємося до думки В. Брецінки, К. Герденіч, Й. Гопфнер, Г. Енгельбрехта [342; 449; 488; 563], які докладно вивчали вплив гербартіанства на становлення педагогічної освіти в Австро-Угорщині й зазначають, що на той час інституціями такого рівня (кафедри, практичні школи, педагогічні семінарії) керували якщо не прямі учні Й.-Ф. Гербарта й активні гербартіанці, то прихильники й симпатики їх учення.

Отже, до кінця XIX ст. в університетах Австрійської частини імперії успішно функціонували кафедри педагогіки в чотирьох вишах (Віденський, Львівський, Німецький (у Празі) та Карлів університети). У менших університетах – Ґраца, Зальцбурга, Іннсбрука, Кракова та Чернівців – цей процес виявився затяжним, оскільки за того періоду Міністерство віросповідань і навчання економило кошти. Викладачі кафедри філософії цих закладів зобов'язувалися викладати педагогіку, проте виявилися до цього непідготовленими і недостатньо вмотивованими. Деяке поліпшення ситуації простежуємо на початку XX ст., коли в Ґраці (1904) реорганізовують кафедру філософії й виокремлюють кафедру педагогіки на чолі з Едуардом Мартінаком (Eduard Martinak), однак головний виш Інсбрука створив таку ж структурну одиницю лише 1959 р., тобто через 88 років після Відня й 55 років після Ґраца.

В угорській частині монархії Міністерство віросповідань і навчання розпорядженням 1867 року приєдналося до реформ, започаткованих в Австрійській імперії. 1848 р. у сфері гімназійної та вищої освіти. В університеті Пешти (1870) за зразком інших вишів формується кафедра педагогіки на чолі з А. Любріхом, як і кафедра з аналогічною назвою в новозаснованому університеті (з румунською, німецькою та угорською мовами викладання) румунського міста Клуж-Напока, або Клаузенбург (1872) (нім. мовою Klausenburg, рум. Cluj-Napoca, угор. Kolozsvár, польс. Kluż, чеськ. Kluž). 1874 р. організовано університет в Аграмі (Загреб) з хорватською мовою викладання і від початку виш обмежився назвою кафедри філософії та педагогіки [551, с. 48].

Як переконують науковці З.-А. Біксак (Z.Á. Bicsák), Б. Вінче (B. Vincze), К. Герденіч (C. Gerdenitsch), Й. Гопфнер (J. Hopfner), Ф. Гьорбургер (F. Hoerburger), А. Немет (A. Nemeth), університетські педагоги угорської частики імперії значно активніше займалися професійною підготовкою майбутнього вчителя для середньої школи, аніж їх австрійські

колеги в аналогічних вишах та орієнтувалися на навчальні заклади К.-Ф. Стоя у Єні та Т. Ціллера в Ляйпцізі [316; 488; 563; 564; 698; 886].

Синтезуючи дослідження педагогічної підготовки у вищеназваних вишах, Й. Гопфнер конкретизує, що за кількістю кафедр педагогіки в університетах Австро-Угорщина перевершила аналогічні інституції Прусської імперії [563, с. 114]. Як доводить Д. Беннер, Міністерство віросповідань і навчання лише 1917 р. провело «Педагогічну конференцію» щодо необхідності створення кафедр педагогіки в університетах – через 46 років після відповідної ухвали Комісії Відня «*Enquete-Kommission*» (1871). До цього часу в Пруссії діяли кафедри педагогіки у Франкфурті-на-Майні та екстраординарна – у Берліні [304, с. 94].

Першочергово визнано предмет як самостійну науку із окремим курсом і рекомендовано в статусі додаткової дисципліни для підготовки вчителя в різних навчальних закладах (від семінарії до вишу), проте студент на власний розсуд робив вибір щодо відвідання лекцій педагогіки чи філософії. З 1871 р. в австро-угорських інституціях з підготовки фахівців учительського профілю предмет педагогіка введено до навчальних планів як обов’язкову дисципліну з випусковою оцінкою (письмовий іспит) чи посвідченням про стажування у школах практики.

В. Брецінка стверджує, що вперше в історії європейської педагогічної науки вона отримала правовий статус і базу для інституційної розбудови. За навчальною програмою лектори, окрім питань з дидактики та теорії виховання, включали, згідно з рекомендаціями Комісії з питань освіти, й аналіз світової педагогічної думки, починаючи від XVI ст. [343, с. 816]. 1928 р. Міністерство віросповідань і навчання Австрії встановило усний випускний іспит з педагогіки як компонент комплексного іспиту для здобуття професії вчителя.

Проблема підготовки вчителя, започаткована в німецького класика педагогіки Й.-Ф. Гербарта, який проаналізував це питання в історичному

аспекті й отримав визнання з-поміж учителів-практиків Німеччини, залишається актуальною і сьогодні. Саме завдяки йому питання «педагогічного такту» стало спільним надбанням педагогічного мислення і діяльності. У праці «Педагогічні записки» («Pädagogische Schriften») (1802) з'ясовано, що педагогічний такт формується в процесі педагогічної практики, власне у впливі на наші відчуття. Останні (у візії гербартіанства) поєднуються завдяки взаєморозумінню між учнем та учителем через педагогічний вплив. Послідовники Й.-Ф. Гербарта наголошували, що успіхи чи фіаско всіх педагогічних зусиль залежать від того, як учитель «виробляє» свій такт через мислення, обдумування, дослідження, науковість.

Як зазначають дослідники (В. Брецінка (W.Brezinka), Й. Гаутерін (J. Gautherin), К.-П. Горн (K.-P. Horn), Г.-Е. Тенорт (H.-E. Tenorth), Р. Гофштетер (R. Hofstetter), Б. Шнойвлі (B. Schneuwly)). К. Герденіч (C. Gerdenitsch), Й. Гопфнер (J. Hopfner), Ф. Гьорбургер (F. Hoerburger), А. Немет (A. Nemeth)), саме Й.-Ф. Гербарт і гербартіанці зробили надзвичайно важливу спробу сформувати в учителя науково-педагогічний світогляд та виробити філософію вчительства. Як зауважив А. Левітський, популярність гербартіанської течії була особливо потужною з-поміж учителів середніх навчальних закладів, адже вся тогочасна система освіти середньої школи Німеччини була побудована на їх педагогіці [92, с. 13].

У педагогіці В. Райна домінуючою була особистість учня. У контексті акценту на учневі він пропонував розглянути питання підготовки вчителя. Гербартіанець зосередив увагу на важливості передачі знань з «покоління в покоління, від душі до душі, від особистості до особистості» [750, с. 73]. Саме завдяки душі учителя, відтворенню його багатого духовного світу в молоде покоління «проросте добірне зерно, укріпиться й помножиться» [753, с. 130].

«Особливу» підготовку вчителя В. Райн характеризував так: 1) набуті знання потрібно ретельно перевіряти і впорядковувати; відповідно дібраний

матеріал пов’язати з попередньо поданим, що сприятиме цілісності й досконалості; 2) під час психологічних передумов навчального процесу у центрі уваги навчального процесу є учень, на якого спрямована педагогічна діяльність (при цьому можна розв’язувати науково обґрунтовані психолого-педагогічні завдання); 3) основне для вчителя – займатися теорією і практикою, спостерігати, знаходити й опрацьовувати новий матеріал, управлятися у своїй спеціалізації, уміти робити висновки. Гербартіанець підкреслював, що вчителеві потрібно бути митцем, актором та володіти моральними якостями. Так, він наголошував, що «не лише науково обґрунтовані знання в педагогіці є найбільш важливими, а «мистецька» праця, її безпосередній вплив на серця молодих людей» [755, с. 312].

Цікавою була ідея гербартіанців, за що їх згодом гостро критикували, розвиток розумових здібностей учня, його фантазії, пам’яті, спостережливості, здатність здобувати нові знання і не лише із книг, але й з життєвих та історичних подій.

У питанні взаємозв’язку теорії і практики гербартіанці виходили з того, що педагоги-практики через свою необізнаність у наукових поясненнях швидше спираються на власний досвід і спостереження. Послідовники Й.-Ф. Гербарта підтримали таку тезу свого учителя: хто мистецтву вчиться в діяльності, мисленню – у науці, сам визначає свої подальші дії і вчинки, керовані досвідом [782, с. 270]. Важливий є, на їхню думку, і той факт, що вчитель перед плануванням заняття завжди повинен мати перед собою «картину чистої душі», замість того щоб навантажувати свою пам'ять незначним й другорядним.

В. Райн, Т. Ціллер, Ф.-В. Дьорпфельд та інші вважали неприпустимим той момент, коли викладачі вишів віддавалися лише науці й не пристосовували свої знання, досягнення науки до потреб і можливостей пересічного учня. Вони вважали, що такої ситуації можна було б уникнути, якби при університетах створювалися педагогічні семінарії, а професорсько-

викладацький склад працював нарівні із учителями-практиками [411; 738; 973].

Наукове розуміння, що майбутні фахівці передовсім мають набувати досвіду «в університеті практики», йшло від гербартіанців К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера, В. Райна [445, с. 18]. Така тенденція була очевидною, особливо на прикладі «літніх курсів». Студенти й викладачі-початківці мали можливість підвищувати свій рівень з теорії та практики в семінаріях при університетах Єни і Ляйпціга (табл. 4.1).

За часів Т. Ціллера Ляйпцізький університет став центром гербартіанства. Це підтверджують такі дані: кількість практикантів, які пройшли стажування в Ціллерівській семінарії, з 1862 до 1883 рр. зросла до 367 осіб; з 1844 до 1866 рр. та з 1874 до 1885 рр. у семінарії К.-Ф. Стоя набували досвіду близько 700 студитів; в аналогічній семінарії В. Райна до 1911 р. навчалися понад 2000 студентів та випускників. Професура й Міністерство віросповідань і навчання не витримували такого напливу. На філософських факультетах продовжувалося навчання на засадах класицизму та гуманізму й відтак за того періоду вони втратили водночас фінансову підтримку в університетах, коли природничі факультети посилили свої позиції. Доповіді, лекції були в центрі навчального процесу та наукових досліджень.

Подібні перетворення наукового мислення відбувалися на тлі зростання кількості населення, технічного й промислового розвитку та підвищення національного й економічного рівня Німеччини. Усе це призвело до експансії у сфері освіти, чому особливо сприяли природничі науки [484, с. 157]. Відтак зрозумілими були спроби гербартіанців надати юридичної чинності практичним школам при університетах, на противагу науковим лабораторіям. Ідея академічної школи-практики не знайшла підтримки на філософських факультетах університетів. Лише деякі вчительські семінарії пропагували гербартіанські погляди й навчали за моделями К.-Ф. Стоя,

Т. Ціллера.

Таблиця 4.1

Підвищення кваліфікації вчителя

Зміст підготовки / Автори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
P. Conrad (П. Конрад)	+	+		+			+				+			+		
F.W.Dörpfeld (Ф.В. Дьорпфельд)		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+		
M.W. Drobisch (М.-В. Дробіш)		+		+			+	+	+		+			+		
F. Exner (Ф. Екснер)		+		+			+		+		+			+		
O. Flügel (О. Флюгель)		+		+			+	+	+		+	+	+	+		
H. Hartenstein (Г.Гартенштайн)		+		+										+	+	
K. Just (К. Юст)				+			+				+			+	+	
H. Kern (Г. Керн)		+		+	+						+	+	+	+	+	
G.A. Lindner (Г.-А. Лінднер)				+							+		+	+	+	
K.W. Mager (К.-В. Магер)	+	+		+	+	+			+		+	+	+	+		
W. Rein (В. Райн)		+		+							+		+	+		
E.von Sallwürk (Е. фон Зальвюрк)	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+		+	+	
K.F.Stoy (К.-Ф. Стой)		+		+	+	+	+		+	+	+	+		+		+

L.von Strümpell (Л. фон Штрюмпель)	+	+		+	+	+	+	+	+		+			+	+	
T. Vogt (Т. Фогт)		+		+						+	+	+		+	+	
T. Waitz (Т. Вайтц)	+	+		+	+	+	+	+	+		+		+	+	+	
H. Wiget (Г. Вігет), T. Wiget (Т. Вігет)		+		+	+	+	+				+		+	+		
O. Willmann (О. Вільманн)		+		+		+			+		+	+		+	+	
T. Ziller (Т. Ціллер)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

1.Підготовка наукових статей

2.Навчання в семінарії

3.Теорія освіти

4.Місце вчителя в школі

5.Літні курси

6.Кар’єра вчителя

7.Необхідність реформи школи

8.Методологія теології

9.Значення академічної підготовки

10.Філософія для педагогіки

11.Аналіз праць Й.-Ф. Гербарта

12.Аналіз праць Й. Песталоцці

13.Аналіз філософії І. Канта

14.Аналіз праць гербартіанців

15.Методика викладання в гімназії

16.Аналіз праць М. Монтессорі

Прусський король Фрідріх-Вільгельм III вимагав глибоких реформ у системі навчання та виховання. Ф. Ніколовіус (особливий поціновувач

Й.-Ф. Гербарта) та А. Зюферн (колишній студентський товариш Й.-Ф. Гербарта) запропонували термінове «оновлення» навчальних закладів (вишів і гімназій) як міських, так і сільських. Вони звернули увагу на міркування Й.-Ф. Гербарта із цього приводу в «Ескізі створення педагогічної семінарії» («Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminars») (1809) [304, с. 287]. У цьому так званому інституті дидактики викладач-практикант працює на заняттях з педагогіки з 2-3 студентами 4-5 год. щотижнево. Як наголошував Й.-Ф. Гербарт, це була унікальна можливість упроваджувати нові навчальні методи, перевіряти їх на практиці та ознайомлювати зі здобутками педагогічного досвіду, звернувши увагу, що цей досвід має бути визнаним у наукових колах, завершеним та обґрунтованим [301, с. 127].

На підтвердження вищезазначеного його послідовник К.-Ф. Стой 9 грудня 1842 року, уже по смерті Й.-Ф. Гербарта, відкриває в Єні педагогічні семінарію та інститут, де нарівні здобувають освіту обидві статі, чого не було до цього часу. З 1848 р. у педагогічній семінарії навчаються діти нижчих верств населення, і К.-Ф. Стой докладає зусиль, щоб таких класів стало більше. Цей навчальний заклад, як практична школа, нараховував до 170 учнів і став моделлю для створення педагогічної семінарії при Ляпцізькому університеті. Кількість учителів-практиків збільшилася вже першого року існування – від 4 до 12. На той час зростає і кількість охочих навчатися в цій школі-семінарії [755, с. 235].

Для розуміння суті змісту освіти в педагогічних семінаріях гебартіанців важливо узагальнити основні напрями такої підготовки (табл.4.2).

Таблиця 4.2

Зміст освіти в педагогічних семінаріях

Зміст освіти / Автори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
P. Conrad (П. Конрад)	+													
F.W.Dörpfeld (Ф.В.Дьорпфельд)		+	+	+	+	+	+	+				+		
M.W. Drobisch (М.-В. Дробіш)					+			+	+	+	+			
F. Exner (Ф. Екснер)				+	+		+					+		
O. Flügel (О. Флюгель)		+			+		+	+				+		
H. Hartenstein (Г.Гартенштайн)	+	+			+			+				+		
K. Just (К. Юст)	+	+			+	+		+						
H. Kern (Г. Керн)		+		+	+			+	+			+	+	+
G.A. Lindner (Г.-А. Лінднер)														
K.W. Mager (К.-В. Магер)				+	+			+				+	+	
W. Rein (В. Райн)		+		+				+		+		+	+	

E.von Sallwürk (Е. фон Зальвюрк)		+	+	+	+	+		+		+	+	+	+	
K.F.Stoy (К.-Ф. Стой)	+	+		+	+			+		+		+	+	
L.von Strümpell (Л. фон Штрюмпель)		+	+	+	+	+	+	+	+	+		+		
T. Vogt (Т. Фогт)	+	+			+						+	+		
T. Waitz (Т. Вайтц)	+			+			+				+	+	+	
H. Wiget (Г. Вігет), T. Wiget (Т. Вігет)	+				+				+			+	+	
O. Willmann (О. Вільманн)			+	+	+			+				+	+	
T. Ziller (Т. Ціллер)				+			+	+				+	+	

1.Проблеми середньої школи

2.Катехизм для батьків

3.Зразок пояснення письма (для вчителя)

4.Викладання мови

5.Мета біблійних історій

6.Патології у шкільництві

7.Основи етики для вчителя

8.Методика викладання релігії

9.Методика викладання математики

10.Методика викладання філології

11.Методика викладання музики

12.Важливість практики в школі

13.Свобода вчителя

14.Місце лікаря у школі

Історики педагогіки виокремили три основні досягнення К.-Ф. Стоя: «Енциклопедія», педагогічна семінарія та педагогічний інститут. Червоною ниткою через тріаду проходить постулат щодо важливості акценту на «особистості» («Persönlichkeit»). В «Енциклопедії» це виражено через відбиток релігії, оскільки основний вектор виховання людини він убачав лише в християнстві, а наріжною метою було наближення до морального ідеалу [844].

К.-Ф. Стой у поясненні основ дидактики і годегетики опирався на формування релігійної особистості. Гербартіанець пояснював, наскільки важливою в навчально-виховному процесу є особистість учителя, який не лише повинен донести необхідні учневі знання, але й забезпечити належне виховання, тобто дбати про внутрішній світ, світогляд вихованця. На цій основі і ґрунтувалася діяльність заснованої ним педагогічної семінарії, яка повинна була забезпечити «виховну силу» навчального закладу й тим самим формувати особистість педагога. Вагому роль у цьому процесі він відводив практичній школі, яка функціонувала як експериментальна школа семінарії.

К.-Ф. Стой звертав увагу і на формальності в роботі семінарії (розпорядок дня, забезпечення чистоти й порядку, порушення з боку викладачів та учнів, поведінка). Позаяк він наголошував на дотриманні певних правил, оскільки переконував, що в «будь-якому вихованні немає дрібниць» і «багато що залежить від їх урахування». З цією метою була створена в семінарії «Спілка допомоги» для «порятунку від негативного антиморального впливу задля Бога» [843, с. 36]. Вихованці з явними ознаками «хвороби душі» були під особливою опікою вчителя, який застерігав, нагадував, попереджав та міг покарати. Водночас педагог відвідував сім’ї таких учнів, частково щоб ознайомитися з причинами такої поведінки, частково з метою залучення їх до співпраці щодо виховання, що

було прописано у «Статуті педагогічної семінарії при університеті м. Єни» [325, с. 101].

Особливий акцент К.-Ф. Стой робив на шкільні поїздки (екскурсії), на що вказують запропоновані ним «Правила поїздок», викладені в праці «Нова народна школа педагогічної семінарії м. Єни» («Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena») (1855), оскільки в такому випадку стосунки між педагогом та вихованцем ставали більш довірливими й дружніми [836, с. 47]. Часто гербартіанець ставив запитання: хто більше отримував від такого спілкування – учитель чи учень? На його переконання, більш ефективними в цьому плані були довгострокові подорожі.

У праці «Ідея виховного закладу» («Die Idee der Erziehungsanstalt») (1889) педагог зазначав: «…тиждень екскурсії чи просто поїздки залишають в учня набагато більше зерен виховання (виховання прикладом), аніж багатомісячне навчання», а також рекомендував учителям-стажистам використовувати такі можливості [835, с. 11].

Окрім класних керівників, тут працювали з учнями штатні та позаштатні вчителі-практиканти. Штатні – до початку роботи в семінарії повинні були певний час пройти стажування в семінарській школі. У їхньому розпорядженні були три класи й, відповідно, три класні керівники, які готували учителів-практикантів до навчальних занять, здійснювали письмові зрізи їх підготовки й звітували перед директором. Початківці могли вести заняття з вибраного ними предмета лише після багаторазових відвідин уроків із цієї дисципліни [546, с. 49].

Як зазначив О.-В. Бейєр, обов’язки класного керівника виконували два вчителі-практиканти. Навчальний матеріал готували на вимогу директора й викладача-керівника в письмовому вигляді, і він підлягав ретельній перевірці [314, с. 508]. Класні керівники несли відповідальність за навчально-виховну роботу практикантів і мали право відвідати будь-яке їх заняття без попередження, робити зауваження, давати вказівки, корисні поради.

Навчальний матеріал був чітко розподілений за темами та заняттями й, окрім того, додавалися підготовлені навідні запитання і (для порівняння) результати з попередніми групами.

Наприкінці кожного тижня відбувалася конференція практикантів всієї семінарії, на якій обговорювали навчальні заняття, підготовку до наступного тижня (виготовлення таблиць і т.п.), заходи управління та дисципліни. Усі працівники були зобов'язані відвідувати щотижневі збори в семінарії. Після конференції двічі на тиждень упродовж двох годин проводилися теоретично-педагогічні тренінги, результати яких вносилися до книги «Результати практики». До «щотижневих зборів» у семінарії належали теоретичний аналіз, практикум та конференція.

На теоретичний аналіз учителі-практиканти готували реферати з питань етики, психології, педагогіки, методики, практикум передбачав і наявність пробних лекції. На конференцію класний керівник визначав на кожного практиканта одного рецензента, котрий за відповідною схемою подавав за день до початку роботи свої висновки [760, с. 175]. Окрім того, практикант здійснював оцінку своєї праці; на основі обох доповідей, відповідей на поставлені під час обговорення запитання була підсумована загальна оцінка. На конференцію виносилися такі питання: 1) обговорення практикуму: зачитування самокритичних і критичних зауважень, дискусія, рецензія; 2) аналіз теоретичних робіт; 3) план перехідних уроків; 4) різне.

Після ґрунтовного пояснення щодо призначення педагогічних семінарій при університетах В. Райн апелював до останніх, не відмовляти (в інтересах народної освіти), а навпаки, ще більше сприяти народному вихованню, залучали й використовували різні можливості в цій сфері. Він закликав організувати й устаткувати виховні заклади для наукової педагогіки з метою їх впливу на гімназії, педагогічні семінарії та інші навчальні заклади й шкільні інституції.

Контроль за навчальним процесом полягав у проведенні щотижневої

перевірки, письмових звітів викладача-керівника й учителів-практикантів, вибіркового фахового іспиту перед директором [315, с. 108]. Навчання в семінарській школі ґрунтувалося на постійній концентрації уваги, на результатах синтезу й системності. Водночас учителі-практиканти були залучені до шкільних святах, виїздів на природу, походів, поїздок. Ляйпцізька педагогічна семінарія була закрита 1882 р. по смерті Т. Ціллера, проте і надалі семінарія в Єні продовжувала готувати педагогічні кадри.

В. Райн у праці «Педагогіка в системному викладі» («Pädagogik in systematischer Darlegung») окреслив значення ґрунтовної підготовки вчителя, оскільки саме вона визначає подальше виховання громадянина, його моральних якостей, що було для нього основним елементом призначення народної освіти. Гербартіанець виступив проти упередженої думки представників вищих навчальних закладів з приводу того, що вчитель повинен бути насамперед ученим і лише після цього педагогом. Він наголосив на діаметрально протилежній думці – важливості симбіозу гарного науковця й «тямущого» вчителя [750, с. 145].

Першочергове завдання педагогічної семінарії університету В. Райн убачав у подальшому розвитку педагогічної науки та в теоретичній і практичній підготовці вчителя-вихователя. Таке подвійне завдання, на його думку, не в силі розв’язати ані держава, ані інша приватна інституція, а лише університет, де практична філософія по-новому акцентує на питаннях змісту й мети людського життя, де емпірична психологія намагається «розкрити закони духовного та душевного життя, а психологія здійснює розвідки й виявляє нові шляхи фізичного здоров’я» [749, с. 62].

Послідовник Й.-Ф. Гербарта стверджував, що університет водночас має можливість уводити в науку нові педагогічні генерації, щоб вони, по-перше, отримали візію завдань виховання, по-друге, краще могли розуміти проблеми молодого покоління та, по-третє, активно працювали задля національного виховання. Ці три умови гербартіанець виокремив у діяльності педагогічної

семінарії при університеті Єни.

Завдання педагогічної семінарії при університеті В. Райн убачав у подальшому розвитку педагогічної науки, у теоретичній і практичній освіті наполегливих учителів-вихователів. Обидва завдання, на його переконання, були взаємопов'язані. Як державна освіта, так і приватні школи докладали зусилля до виховання молодої генерації. Тому для нього не виникало запитання, чи спираються вони при цьому на університетську освіту, де панувала практична філософія, а емпірична психологія намагалася розкрити закони душі індивіда. У цьому В. Райн побачив можливість підготувати наступне покоління учителів-вихователів до наукової роботи й закласти основи практичної діяльності. Тим самим він акцентував увагу на тому, що педагогічна семінарія при університеті Єни виконує ці завдання [759, с. 403].

В. Райн пройшов навчання в семінарії у К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера й самостійно намагався пізніше як штатний професор педагогіки в Єні розв'язати проблему підготовки вчителів у Німеччині. Він наголошував на мистецькому та різновекторному компоненті педагогічної професії й вимагав загальної фахово-наукової, естетично зорієнтованої підготовки вчителя-вихователя. У користі від такої підготовки для науки і суспільства, на яку були спрямовані гербартіанці, історики педагогіки не сумнівалися.

По-іншому та ще ґрунтовніше, аніж Й.-Ф. Гербарт, аналізував поняття *педагогічного такту* Т. Ціллер, який спробував утілити цю ідею у шкільне навчання та розділив значення самого поняття у «виховний такт» і «навчальний такт» [979, с. 195]. Т. Ціллер відійшов від Й.-Ф. Гербарта в його поясненні «раціонального такту» чи «такту чистої рутини», названого ним «помилковим тактом» [970, с. 47], якого не можна підмінити в навчальному процесі спеціальними дисциплінами замість шкільних предметів. Т. Ціллер підтримав аргументацію Й.-Ф. Гербарта про першочерговість теорії. Результати «наукової ревізії Й.-Ф. Гербарта» Т. Ціллером [976, с. 42] свідчать про розмежування між «правильним» і «фальшивим» тактом на основі

навчально-методичних пропозицій Т. Ціллера.

Особливий акцент Т. Ціллер робив на важливості формування особистості вчителя, що не відповідає усталеному стереотипу, створеному до сьогодні. На його переконання, підготовка в педагогічній семінарії дає можливість сформувати виховний дух, який об'єднує і сумлінність, і почуття обов'язку, продукуючи «тим самим педагогічний інтерес, що базується на етично-релігійній меті» [973, с. 203].

К.-Ф. Стой, на відміну від Т. Ціллера, у заснованій ним педагогічній семінарії набагато більше зосередився на особистості вчителя через практичні навички, оскільки в його навчальному закладі це ускладнювалося через саму організацію академічно-педагогічної семінарії, де перевага надавалася теоретичній підготовці.

Т. Ціллер виступав за підготовку вчителів в академічних навчальних закладах, при яких функціонували школи практики. Таку підготовку мали обов'язково отримувати не лише майбутні вчителі гімназій і вищих міських шкіл, але й викладачі вищих навчальних і виховних закладів, учительських семінарій, майбутні інспектори всіх рангів.

К. Ушинський, перебуваючи із вимушеним закордонним відрядженням у Німеччині (Гайдельберг, Ваймер, Галлє) та Швейцарії (Берн, Цюріх), слухаючи лекції одного з послідовників Й.-Ф. Гербарта – Т. Фогта, докладно ознайомився із практичною підготовкою майбутнього вчителя в педагогічних семінаріях гербартіанців.

Учений пояснив, що семінарія К.-Ф. Стоя ототожнюється як «розсадник педагогічної освіти для студентів – майбутніх учителів та вихователів» [170, с. 242]. Згодом К. Ушинський публікує іншу статтю «Проект учительської семінарії», яка містила ґрунтовний аналіз практичної складової у семінарії К.-Ф. Стоя та пропонує делегувати кращих російських студентів на трьохрічне стажування в німецькі гербартіанські навчальні заклади. Учений дав ґрунтовне пояснення щодо часового відрізку, оскільки у

перший рік навчання майбутні учителі повинні досконало вивчити німецьку мову, другий та третій роки – присвятити теоретичній та практичній підготовці, завершити навчання складанням державного іспиту перед німецькими колегами й отримати відповідний документ. К. Ушинський подав низку пропозицій щодо дипломованих у Німеччині педагогів, які пройшли там повний курс навчання в педагогічній семінарії, а саме, пропонувати їм вакантні посади очільників аналогічних семінарій в Росії, чи директорами елементарних шкіл з метою подальшої імплементації набутого досвіду. Вчений закликав і надалі тісно співпрацювати з німецькими освітніми закладами [170, с. 107].

К. Ушинський не піддавав сумніву той факт, що набуті у німецькій семінарії знання і досвід будуть корисними як для самого здобувача, так і для впровадження цього досвіду в Росії [169, с. 255-256]. Те, що вчений вибрав за зразок семінарію гербартіанців у Німеччині та її систему підготовки вчителя серед інших європейських держав, досвід яких особисто вивчав, говорить про якість тамтешньої освіти, яка, до речі, залишається незмінною вже майже 200 років. Як наслідок, велика кількість російських педагогів здобували професійну підготовку в Німеччині.

К. Ушинський пояснив причини свого зацікавлення педагогікою гербартіанства, які були зумовлені недосконалістю освітньої системи Росії, а особливо, недостатньою кількістю спеціально підготовлених педагогів. Він звернув увагу на вчителів початкової, середньої шкіл та гімназій, в той час як гербартіанці добилися значних успіхів у названій вище проблематиці на прикладі формування вчителя у педагогічних семінаріях.

К. Ушинський апелював до своїх сучасників у сфері освіти з вимогою підтримати організацію аналогічних навчальних закладів, у яких педагог окрім знань отримає належні вміння і навички, як це зуміли втілити на практиці уряди Німеччини, Швейцарії та ін. Він підтвердив значимість такого кроку і наскільки результати діяльності педагогічних семінарій

вплинули на народну освіту в цих країнах й навів, до прикладу, такі дані: у Німеччині впродовж кількох десятків років відкрито 50 вчительських семінарій, що виявилося недостатньо для країни з населенням у 17 млн. Вчений вказав на важливість вивчення кращих теорій зарубіжної педагогіки з різними методиками викладання, випробувати їх практично й на цій основі розробити національну концепцію [170, с. 81].

Знаний педагог XIX ст. відносно детально зупинився на житті семінарії, його особливе зацікавлення викликали психологічні та дидактичні узагальнення уроків (оцінка вчителя, класу, само оцінювання, спостереження за успіхами та невдачами вихованців, інтерес до поза семінарського життя). Відтак К. Ушинський звернув увагу на німецьку педагогіку, сфокусовану на психології як таку, що передбачає основи «у питанні релігійно-морального навчання у школах» та є торжеством народної освіти [169, с. 105].

К. Ушинський у праці «Проект вчительської семінарії» подав аналітичні думки щодо діяльності вчительських семінарій, узагальнені на основі вивченого досвіду в гербартіанських навчальних закладах, у яких педагогічна підготовка не обмежувалася теоретичним та практичним навчанням, але й основами виховної роботи. Він зауважив, що майбутні вчителі повинні були отримати в таких закладах глибокі філологічні знання, належну підготовку з точних наук, бути обізнаними з основами Закону Божого.

Вчений відзначив практичну підготовку у вчительській семінарії К.-Ф. Стоя: присутність на уроках досвідченого вчителя, пробні уроки (попередньо продумані з наставником), присутність на такому занятті співкурсників, завданням яких є не лише уважно спостерігати, але й зауважувати хибні дії (увага на інтонації, рухах і т.д.).

Імпонував К. Ушинському і дух педагогічної семінарії К-Ф. Стоя, де панував розумове навчання та моральне виховання майбутніх учителів. В цьому він убачав успіх даного навчального закладу, визнавши, що від

характеру і рівня підготовки педагога залежить і рівень народної освіти

Отже, саме гербартіанство зробило помітну спробу сформувати в учителя науково-педагогічний світогляд та виробити філософію вчительства, адже, проблема підготовки вчителя, проаналізувала в історичному аспекті, отримала визнання німецьких учителів-практиків, залишається злободенною і сьогодні. На працях гербартіанців, особливо щодо змісту підготовки майбутнього вчителя як у вишах, так і в педагогічних семінаріях, формувалися і вдосконалювалися педагоги.

4.3. Психологічні основи гербартіанської педагогіки

Знання психологічних основ навчання та виховання, їх структури та способів реалізації є необхідним для розв’язання практичних завдань організації навчально-виховного процесу загалом. Знання психологічних закономірностей є вкрай важливим при здійсненні процесу навчання (загальні закономірності взаємозв’язку і взаємозалежності змісту, форм та методів, тенденції формування вмінь і навичок). У своїй основі педагогіка та психологія органічно пов’язані між собою, й тому педагоги та психологи у співробітництві розв’язують питання діалектики навчання, розкривають його можливості для прискорення цього розвитку.

Багато вчених, які досліджували питання педагогічної психології, не згадували або й не розглядали (чи тільки частково) внесок та вплив педагогічного вчення гербартіанців не лише на проблеми безпосереднього впливу психології на педагогіку, але й на розвиток психології загалом.

Психологічним основам навчання і виховання багато уваги приділяли видатні вітчизняні та світові філософи, педагоги та психологи: Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й.-Ф. Гербарт, А. Дістервег, Г. Сковорода, Дж. Локк, К. Ушинський та ін. Ця проблема була і надалі залишається цікавою для педагогів та психологів (Г. Багір, А. Баумгартен,

Д. Беннер, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Г. Гаазе, Е. Ґайслер, П. Гальперін, Г. Горнштайн, В. Давидов, Й. Дерболав, В. Ділтей, Г. Допп-Форвальд, Г. Дріш, В. Дювель, Д. Ельконін, Л. Занков, Г.-Ю. Іпфлінг, Г. Костюк, Г. Лаусберг, А. Леонтьєв, Ф. Лерш, К. Менце, Н. Менчинська, Г. Ноль, В. Панюшкін, С. Рубінштейн, Ф. Сандлер, Н. Тализіна та ін.).

Немає потреби переконувати в значенні психологічних творів Й.-Ф. Гербарта і його послідовників для всіх, хто цікавиться психологією чи педагогікою. Саме тому цікавими в цьому сенсі є погляди гербартіанця К.-Ф. Стоя.

1870 р. К.-Ф. Стой опублікував «Психологію у стислому викладі» («Die Psychologie in gedrängter Darstellung») як посібник для читання лекцій та практичних занять у гімназіях, педагогічних семінаріях та університетах. У передмові було наведено думки щодо необхідності вивчення елементів психології у вищих навчальних закладах.

К.-Ф. Стой констатував незнання студентами основ філософії й вимагав уводити до навчального процесу частково елементи логіки та психології як «зародки філософського інтересу» [839, с. 6], щоб спудеї могли пізніше через безпосередні відчуття пізнавального інтересу здогадатися про подальше вивчення пізнання. Для того, щоб усунути надмір емпіризму та матеріалізм (скасовує відмінності між духовним та фізичним) від психології, він дотримувався при викладенні загальної психології таких трьох положень метафізики: 1) основою всіх психічних феноменів є «єдиний реальний носій»; 2) внутрішньому стану душі можуть перешкоджати певні явища, проте не змінюватися й не стиратися; 3) одночасне виникнення психічних станів повертається «до мотиву зв’язку та взаємодії, що є в душі» [849, с. 102].

В. Райн у відчуттях убачав найпростіший стан душі. Він назвав їх, відповідно до їхнього виникнення та поведінки, «простими уявленнями» й поділив на два основні класи: фізичні відчуття (голоду, спраги і т.п.) та

органи чуття (нюх, зір, слух, смак, температурні, больові та інші відчуття). Якщо взяти до уваги, що в душі одночасно виробляється значна кількість відчуттів, то в поєднанні з досвідом К.-Ф. Стой виокремив чотири головні тези: «1) поєднання однакових відчуттів веде до єдності; 2) результатом поєднання гетерогенних відчуттів є змішування; 3) поєднання протилежних відчуттів породжує спочатку відносні гальмування й згодом – випадкові змішування; 4) зникнення причин гальмування дає безпосередню репродукцію гальмування. Перехід зі стану гальмування в негальмівний чи навпаки вважається розглядом руху уявлень» [681, с. 150].

Під поєднанням уявлень К.-Ф. Стой розумів об’єднання негальмівних та гальмівних елементів. Він розрізняв: «1) загальні уявлення, до яких відніс змішані гетерогенні прості уявлення; 2) ряди уявлень, що продукуються в результаті об’єднання уявлень; 3) маса уявлень, що утворюються через об’єднання численних загальних уявлень та рядів уявлень». Звідси він робить висновки, що: а) подібні загальні уявлення взаємодіють як однакові прості уявлення; б) загальні уявлення, що зустрічаються з гетерогенними простими уявленнями, об’єднуються з подібними [849, с. 102].

Результат процесу взаємодії загальних та протилежних уявлень, за К.-Ф. Стоєм, складається, з одного боку, із гальмування, а з іншого, – із репродукції загальних уявлень. Гербартіанець розумів всю суперечність загальних уявлень як сприяння окремим елементам, що взаємодіють і можуть гальмуватися. Якщо елементи загальних уявлень можуть поєднуватися між собою, то «марним є відношення до ступеня ясності, у якій змішуються елементи загальних уявлень з рештою» [850, с. 105].

Загальмовані загальні уявлення можуть вивільнятися й повертатися у свідомість. Це відбувається безпосередньо не лише з простими уявленнями. За умови, коли до чи після гальмування два чи більше уявлень поєднуються між собою, то безпосередня репродукція в зрілому розумі викликає певні уявлення, що гальмуються на основі протилежності. Як наслідок –

репродукція була дієвою, коли ясність домінувала над об'єднанням. На його думку, такий процес численних безпосередніх репродукцій тісно пов'язаний із відповідним «змістом» та станом свідомості [463, с. 237]. Наявні обмеження та регулювання безпосередньої репродукції у свідомості зрілої людини гербартіанець не міг чітко пояснити через численні комплексні процеси.

Під безпосередньою репродукцією він розумів основні умови, в яких розширюється «розумовий світогляд і дієздатність уявлень». Взаємодія розуму, набутих знань та вплив навколишнього світу саме повертають до репродукції. Сюди він зарахував уживання символів, до прикладу, у мові. Ряди уявлень впливають на відтворення й залежать від виду, напряму та швидкості репродукованих частин. Під репродукцією К.-Ф. Стой розумів «еволюцію», коли її перший елемент стає причиною поступової репродукції подальших, і надалі говорив про «стан інволюції (зворотної дії)» [849, с. 103], коли відтворення кінцевого елемента викликає обмежену репродукцію цілого ряду й вважається одночасною.

Гербартіанець наголосив, що успіх еволюції залежить від сильного зв'язку та незначної кількості елементів ряду. Він зазначив, що еволюція та інволюція можуть відбуватися одночасно. Закріплений певний елемент у свідомості веде через репродукцію до еволюції, що було названо К.-Ф. Стоєм як «уявлення послідовності».

З метою попередження зміни суб'єктивної оцінки К.-Ф. Стой запропонував розглянути зміни як періодичні та одночасні. Ідеться про інволюцію, коли невпорядковані уявлення об'єднуються. Психічне запам'ятовування уявлень він відніс до відчуттів (зір, дотик) і таких репродукцій, котрі залишаються дієвими при формуванні і репродукції певних рядів. Так поступово утворюються, до прикладу, назви місцевостей. Якщо зустрічається значна кількість рядів уявлень без попереднього зв'язку, то одразу відбувається «невідкладне об'єднання» чи гальмування і подальше

«часткове об’єднання». Гербартіанець мав на увазі низку рядів, коли ряди уявлень вступають у певний зв'язок і поєднуються між собою.

К.-Ф. Стой уважав, що увага та запам’ятовування спираються на відтворення низки рядів. Під цим він розумів поєднання взаємопов’язаних явищ, які відніс до пам’яті. Якщо репродукція низки рядів відбувається в попередньому порядку, то така репродукція, за К.-Ф. Стоєм, є «вираженою» чи «запам’ятованою». З огляду на швидкість, надійність, ясність, чистоту репродукції важливою є різниця її складників. Об’єднання рядів уваги та пам’яті з іншими може призвести до фальшування репродукцій, у яких учений убачав «природні» основи ясності для «частковості» пам’яті [400, с. 12]. Коли низку груп чи компоненти рядів окремих елементів спонукають до репродукції, то як наслідок виникають поєднання уявлень, які переплітаються з попередніми уявленнями. Такі «утворення фантазії» можуть бути абстракціями, детермінантами чи комбінаціями [там само].

З позиції змісту і структури розумових уявлень гербартіанець указав на духовний і фізичний вплив фантазії (сюди зарахував не лише частину пам’яті, але й національність, особистість чи вік). З репродукції низки груп можуть виявлятися, за К.-Ф. Стоєм, разом із процесами вигадування (фантазування) і процеси мислення та філософствування (абстрактного мислення) [там само]. У цьому процесі логічних зв’язків уявлень він виокремив «обтічність», яка виникає спочатку, а далі – «загострення відтворених розумових рядів» [478, с. 19]. Гербартіанець описав логічне поняття як поєднання незмінних, постійних і суттєвих часткових уявлень, які виникають при не зовсім вдалих гальмуваннях, окремих, випадково сприйнятих чи набутих.

К.-Ф. Стой пояснював, що індивідуальні поняття формуються із загальних, що становлять основу, а форми досвіду і категорії виникають під впливом суджень.

Учений пояснив «емпіричні судження» певним поєднанням уявлень,

що ґрунтуються на викликаній суб’єктними та предикативними уявленнями «основі» й мав на увазі необхідність «логічних суджень». Ця необхідність виникає через поєднання певних думок, коли на основі гальмувань відпадають неістотні, непостійні чи випадкові часткові уявлення. Коли об’єднання запізнюється й призводить енергійною поведінкою до часткових уявлень, то наявними стають набуті розумові ряди, названі К.-Ф. Стоєм «силогізм» [450, с. 126].

Гербартіанець пояснив «масу уявлень» як зв'язок великої кількості уявлень, що мають спільні ознаки, усупереч їх відмінностям. Кожну масу уявлень він розглядав крізь призму формування рядів. К.-Ф. Стой наголошував на «боротьбі», котра відповідає за природну структуру маси уявлень. Змістом і метою цієї боротьби були, на його переконання, приєднання і об’єднання нових елементів. Якщо попередні маси уявлень домінували над новими, наголошував послідовник Й.-Ф. Гербарта, то сама людина стає іншою [447, с. 123].

К.-Ф. Стой звернувся до «апперцепції» як до продовження та зміни до перцепції, а схильність до засвоєння назвав «апперцептивним інтересом» [845, с. 105]. Внутрішню апперцепцію він пояснював не через сприйняття, а за допомогою розумово набутих уявлень. Педагог зробив акцент на внутрішній апперцепції як джерелі уявлень. Він розглядав самовпевненість як найвище абстрагування «уявного «я»».

Прихильник Й.-Ф. Гербарта був переконаний, що душевний стан дитини залежить від взаємодії уявлень, ідеться про бажання, коли розум має бажання і відтворені уявлення (повернені та об’єднані) швидко розвиваються. К.-Ф. Стой зауважив, що уявлення наближається до прагнення, яке досяжне, і визначив його як бажання, сила та надійність якого залежать від змістовності відтворення. Розумне бажання він відніс до сповільненого завершення за посередництвом судження, які належать до апперцептивної маси уявлень і значно впливають на внутрішній процес

бажання [849, с. 102]. Якщо останні необдумані, то апперцепція спричиняється до відновлення попереднього стану.

Відчуття виникають тоді, коли два протилежні уявлення, ряди уявлень чи маси уявлень перебувають у стані «невирішеної протидії». Ідеться про те, що «невирішена протидія» викликає в душі неприємне відчуття утисків, допоки буде подоланий бар'єр, і це спричинить бажане звільнення. «Суб'єктивні відчуття» виникають тоді, коли допоміжні уявлення більше не блоковані, а «об'єктивні» – при двосторонній підтримці чи гальмуванні у свідомості споріднених чи протилежних уявлень (естетичних, моральних), або коли у сфері інтелекту відчуття збуджують гармонію, контраст, дисгармонію [289, с. 26].

К.Ф. Стой з'ясував, що збудження – це «потрясіння характеру», коли сприйняті або відтворені уявлення (ряди, маси) проникають у свідомість і наявна рівновага заважає уже уявленням, які виникли. Великого значення гербартіанець надав вазі темпераменту, який може впливати на психічне й духовне здоров'я [855, с. 19]. Різницю темпераментів він пояснював більшою чи меншою диспозицією відчуття і збудження. Так, темперамент сангвініка (радісного) і меланхоліка (похмурого) – тримається на відчуттях, а холерика (дратівливого) та флегматика (малорухомого) – на збудженні. К.-Ф. Стой зауважив, що при хворобі психіки збудження і протилежний вплив уявлень більше негативно впливатимуть один на одного.

Як послідовник педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта, Ф.-В. Дьорпфельд вимагав від учителя не лише смиренності, набожності та тісного контакту з представниками церкви, але й науковості та ясності мислення. Він пояснював педагогіку як науку, що тісно пов'язана з етикою та має стосунок до «абсолютних, вічних» завдань людського життя. Питання він ставив так: чи філософська, чи педагогічна системи є необхідними для професії вчителя, адже завдання останньої, за визначенням «Інструкції вчителя», полягає у «вихованні молоді в християнському дусі».

Ф.-В. Дьорпфельд указував, що саме за допомогою етики можна досягнути поставленої мети. Для підтвердження та впровадження своїх поглядів він заснував і очолював упродовж 35 років «Спілку євангельських вчителів», яка публікувала педагогічні праці в часописі «Євангельський журнал та німецька газета». У випусках цього видання вчений знайомив громадськість зі своїми працями в галузі педагогіки, які по його смерті згрупували в 12-ти томах. 1963 р. за редакції А. Ребле «Зібрані праці Ф.-В. Дьорпфельда» було перевидано. У передмові редактор звернув увагу на те, що більша частина праць німецького педагога була написана на основі власної практичної роботи в народній школі [723, с. 182].

Педагог-практик Ф.-В. Дьорпфельд переконував, що в основі народної школи має бути, по-перше, праця високоосвічених, глибоко релігійних, морально стійких, активних у громадському житті вчителів-професіоналів, що постійно прагнуть до вдосконалення, по-друге, проблеми школи повинні посісти в суспільстві належне місце і, по-третє, сім’я, учитель, церква, громадські організації й держава мають тісно співпрацювати в діяльності школи та спільно розв’язувати проблемні питання [422, с. 142].

Різне бачення значної кількості освітніх і суспільно-політичних проблем, спроби розв’язати їх за допомогою теорії, що відповідає часу, правової конституції школи, зорієнтованої на гербартівську «психологію загальної дидактики», спровокували напрацювання і публікацію більшості педагогічних творів Ф.-В. Дьорпфельда.

Сповідувавши ідеї свого вчителя, Ф.-В. Дьорпфельд, дійшов висновку, що «педагогічна психологія» є за своєю суттю раціональною, формальною та математичною. Як раціональна дисципліна, вона намагається пояснити тісно взаємопов’язані навчальний та виховний процеси. Її раціональне ставлення є водночас метафізичним, частково спекулятивно-психологічним, а частково натуралістично-філософським [409, с. 73]. Він пояснював, що зміст педагогічної психології є «невідворотно формальним». Не лише окреслення її

результатів носить формальний характер, але й самі описові дані психологічного досвіду свідчать про вплив чисто формального виду зображення. Це стосується тих випадків, коли вона намагається пояснити предмет через формальні моделі та аналогії, як, наприклад, у фізиці чи музиці. Ф.-В. Дьорпфельд твердив, що науковою мовою педагогічної психології є математика [428, с. 78].

Послідовник Й.-Ф. Гербарта вважав, що «педагогічна психологія» «розгадує» можливість, якою може стати дитина, що підростає, під дією певних обставин. Учений заявив, що він думає, насамперед, про передумови успішного виховання та навчання, дещо менше – про допоміжні засоби навчання, які необхідно використати, і про організацію виховання і навчання. Це була, на його думку «психологізація» педагогіки, що, передусім, звертає увагу як на різноманітні передумови успішного виховання і навчання, так і на природні нахили і, відповідно до кожного віку, набуті здібності [426, с. 54].

Зокрема, Ф.-В. Дьорпфельд зазначав, що всі знання, які ведуть до пізнання, увесь справжній інтелект, ерудиція, обізнаність, наукові висновки та вміння виникають завдяки взаємодії унаочнення, мислення та застосування (практична діяльність). Він мав на увазі три «основні операції чи формальні ступені нововчення» [425, с. 89], коли матеріал наочності і результат мислення повинні бути відображеними через унаочнення і мислення. Процес мислення відсутній, коли не використовувати наочність. Ф.-В. Дьорпфельд стверджував, що не існує також застосування (практичної діяльності) без попереднього заучування напам’ять, логічних висновків, та зауважив, що знання, які недостатньо були осмислені під час навчання у школі, потрібно буде надолужити в подальшій освіті.

Згідно із вищеозначеним, гербартіанець пояснив два види запам’ятовування: перший – пов’язує уявлення відповідно до змісту при безпосередньому відтворенні, другий – слугує опосередкованій репродукції й

поєднує уявлення «відповідно до одночасності». Як і І. Кант, Ф.-В. Дьорпфельд дотримувався думки про такі види заучування напам'ять: «осмислене заучування» та «механічне заучування» [416, с. 62]. Останнє підкріплюється, до прикладу, за допомогою назв предметів, асоціацій, історичних фактів з відповідними датами, поєднання різних тонів у мелодію і т. ін. «Розумне заучування» передбачає поєднання багатьох уявлень на основі аналогій. Наприклад, квадрат і прямокутник через паралелограм, сосну і ялину – деревину і т.п. порівнюючи ці види, Ф.-В. Дьорпфельд установив, що «розумне заучування» за своєю інтенсивністю сильніше, ширше і за напрямом – різностороннє, тоді як «механічне» – незначне й однобічне.

Щодо участі волі, то Ф.-В. Дьорпфельд розрізняв непередбачуване і природне заучування. Перше реалізується при всіх операціях вивчення нового матеріалу. Це відбувається також і при унаочненні для засвоєння конкретних нових уявлень, коли йдеться про початок заучування напам'ять, яке важливе при подальших операціях мислення. І чим чіткіше будуть вибудовуватися і сприйматися початкові конкретні уявлення, тим краще вони будуть зберігатися і взаємопов'язуватися в подальшому. Новий матеріал краще запам'ятовується, коли він пов'язаний з уже відомим.

Те, що успішно відбувається при унаочненні, мисленні й застосуванні на практиці почасти логічно, почасти механічно, Ф.-В. Дьорпфельд назвав іманентним (внутрішньо наявне) заучуванням. Він мав на увазі ідеальне «навчання в педагогічному процесі та методах навчання» [432, с. 69]. Так учні можуть на практиці вправлятися на заняттях малювання, креслення та арифметики самостійно, без допомоги вчителя, а допомагає цьому повторення. У першому випадку гербартіанець говорить про «продуктивне», а в іншому – про «репродуктивне» повернення відповідних уявлень у свідомість [425, с. 110]. Він стверджував, що при повторенні посилюються не окремі уявлення, а їх взаємозв'язок.

Ф.-В. Дьорпфельд запропонував почергово замінювати продуктивні та

репродуктивні методи. Він указав, що, до прикладу, в учнів може забирати багато часу повторення за допомогою репродуктивного мислення й рекомендував розподіляти матеріал для вивчення напам'ять на частини (механічний взаємозв'язок). Проте тут він назвав певні недоліки: перший – монотонність, що виникає при нецікавому, механічному взаємозв'язку [418, с. 48]. Другий недолік гербартіанець убачав у вивченні напам'ять великих уривків текстів із незрозумілими словами. Учений-педагог розумів, що таким чином швидко і легко репродукується загальна картина, а думки недостатньо чітко формуються в певні ряди. Третій недолік він відзначив при словесному вивченні напам'ять, коли учень розповідає напам'ять вивчений текст і не думає при цьому ні про подальші слова тексту, ні про зміст.

Рис. 4.1. Психологічні складники навчання, за Ф.-В. Дьорпфельдом

Примітка: укладено на основі джерела: [412, с. 37].

Ф.-В. Дьорпфельд з'ясував, що коли учень поступово, поволі сприймає кожне окреме речення, то лише тоді він може зрозуміти його зміст [421, с. 37]. Що стосується механічного повторення, то, як і Й.-Ф. Гербарт, його послідовник віддавав перевагу вивченню невеликими частинами та розумному, логічно осмисленому способу вивчення напам'ять. З метою убезпечення учня від неуважності та пасивності мислення він запропонував йому використати поділ на частини. Ф.-В. Дьорпфельд надав свої поради

щодо правильного запам’ятовування з різних предметів та нагадав про окремі випадки так званого штучного логічного взаємозв’язку [413, с. 60]. Щоб відрізнити останній від справді «розумного осмисленого взаємозв’язку», він використав грецьке слово *Mnemе* (*пам’ять*).

У праці «Логічне формування уявлень», що внесена до «Вибраних творів Ф.-В. Дьорпфельда» (Перша книга, «Внесок до педагогічної психології», друга частина, Гютерслог, 1894), автор докладно пояснив формування уявлень у середній школі. Гербартіанець наголошував, що чіткі уявлення можна отримати за допомогою свідомого (навмисного) міркування при самостійному дослідженні [431, с. 36] (див.рис. 4.1). Він мав на увазі деякі навчальні операції, коли можна вибудовувати й пришвидшити навчальний процес, послуговуючись науково вдалими та необхідними їх роз’ясненнями.

Визначення, що класифікація уявлень містить спільні ознаки багатьох предметів, указує, за Ф.-В. Дьорпфельдом, на два методи, які є основою самобутнього і свідомого процесу їх формування. По-перше, сприйняття й розуміння таких ознак, по-друге, швидке узагальнення через мовне розуміння уявлень. Учений підкреслював, що послідовне навчання вимагає ще й третьої операції, коли учні можуть розучувати подані поняття та перевіряти їх «зрозумілість, переконливість та повноту». Саме завдяки цьому запропоновані операції уможливлять успішний навчальний процес: «1) а) унаочнення або спостереження; б) порівняння за спільними ознаками; 2) узагальнення спільного та сама назва поняття; 3) застосування на практиці за допомогою точного дослідження предметів» [423, с. 76] (див.табл. 4.3).

Висловлюючись логічно, аналіз, на думку вченого-педагога, відбувається при точному розумінні окремих ознак під час першої операції, в другій – відбувається абстрагування. Він стверджував, що коли йдеться про розумове, уявне поєднання спільних ознак, то тоді і відбувається саме формування уявлень. Ф.-В. Дьорпфельд розглядав третю операцію (під час

якої вироблені уявлення отримують одну назву) як завершення попередньої.

Таблиця 4.3

Навчальні операції Ф.-В. Дьорпфельда

1) унаочнення	а) вступ
	б) наочність
2) мислення	в) порівняння
	г) узагальнення
3) застосування	

К.-В. Магер окреслив психологічний процес першого та другого актів «піднесенням уявлень від окремого до загального» [652, с. 299]. Але коли йдеться про поєднання різних предметів, то Ф.-В. Дьорпфельд використав, як і Й.-Ф. Гербарт, термін «асоціація». Четвертий акт він розглядав як повернення процесу до другого й третього, власне, як «зниження від загального до окремого» [там само] і, урешті, як комбінацію обох, чи ступінь, коли учень виступає самостійним дослідником.

Учений виклав свої міркування щодо того, де і як народна школа може й повинна використати розвиток понятійного апарату. Ф.-В. Дьорпфельд бачив різницю між чітким пізнанням та поверхневим поясненням уявлень. Останнє вимагає посередника, за допомогою якого за короткий час можна наочно витлумачити важке поняття (замінивши відомим синонімом). Гербартіанець пояснював, що важкість полягає не в порівнянні й асоціаціях, а в унаочненні, що є причиною складності застосування учнями уявлень на практиці.

Педагог доводив, що підручник у навчанні є водночас і книгою для читання, подає навчальний матеріал не коротко й оглядово, а наочно та докладно. Він рекомендував учителеві для підготовки до заняття та пошуку матеріалу щодо розучування добирати такі уявлення: етичні й релігійні – з

біблійних історій; етичні, психологічні й етнографічні – з вітчизняної історії; класові уявлення – з описів природи та уявлення з географії, математики й мовознавства. Ф.-В. Дьорпфельд пояснював, що уявне пізнання, яке передається в біблійних історіях, указує на певну особливість: розділ або цілий текст закінчуються куплетом пісні чи поширеним висловом, проте не наведено ні догм, ні заповідей, ні пророкувань, ні навіть молитов [416, с. 99]. Оскільки така сентенція об’єднує багато уявлень і подає зібрані судження, то постає питання: чи є достатньо для пояснення відповідних окремих уявлень.

Німецькі історики педагогіки дійшли висновку, що Ф.-В.Дьорпфельд у своєму логіко-психолого-педагогічному дослідженні акцентував увагу на унаочненні [501; 512; 513; 517; 522; 544; 612; 725]. Гербартіанець зазначав, що навчання не потрібно зупиняти, а посилювати від знання до розуміння. Об’єкт цих процесів він вбачав у зв’язку із предметами, умовами й процесом. Ф.-В. Дьорпфельд розрізняв два види пізнання: систематизування та групування предметів за зовнішньою подібністю чи спорідненістю. Учитель повинен зважати на вибрані предмети, спільні ознаки та вміти логічно їх об’єднати.

Німецький учений-педагог розумів, що запропонований ним метод відображається за сприяння наочного та індуктивного мислення в чотирьох ступенях навчання [411, с. 33]. Ф.-В. Дьорпфельд з’ясував, що при обмеженому сприйнятті, спогляданні чи уяві мова йде про «перцепцію» («безпосереднє відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності органами чуття, чуттєве сприйняття зовнішніх предметів») [441, с. 1198]. На його думку, апперцепція («уважне, зосереджене сприймання зовнішнього щодо людини світу на основі попереднього досвіду, на противагу перцепції як несвідомому, автоматичному сприйманню») [410, с. 103] проявляється лише на другому ступені, під яким він розумів психологічний процес, коли до наявних уявлень додаються нові.

Апперцепція знижується під дією великої кількості уявлень.

Прикладом зв’язку останніх є мова, у якій поєднано змістові та звукові уявлення.

Ф.-В. Дьорпфельд мав на увазі зовнішній комбінаторний зв'язок уявлень, коли події, предмети поєднувалися з місцем. Він уважав, що навчальні операції слід розуміти як ступені апперцепції, які встановлюють зв'язок з розвитком розуму, і тут помітні деякі паралелі. Учений встановив, що діти початкової школи віддають перевагу першому ступеню – перцепції, оскільки їхнє мислення залежить від наочності. Підлітки, між тим, перебувають на середніх ступенях, виявляючи здатність і схильність до міркування.

Ф.-В. Дьорпфельд виступав за накопичення знань, вивчення напам’ять та самостійну практику. Поділ загального шкільного процесу на початкову, неповну та загальну школу ґрунтується у Ф.-В. Дьорпфельда саме на навчально-психологічному дослідженні. У молодших класах діти восьмирічного віку мають інтерес та схильність до унаочненого навчання. Вони цікаві, допитливі, не здатні довгий час концентрувати свою увагу на певних речах, можуть опускати чи взагалі забувати подробиці. Учні-підлітки (9-12 років) виявляють здатність до спокійного осмислення, вони переросли запитання *чому*? і *для чого*? Учні старших класів спроможні самостійно опрацьовувати матеріал, досліджувати, робити висновки [409, с. 37].

Ф.-В. Дьорпфельд дійшов висновку, що окремі ступені навчального процесу можна означити так: 1) початковий рівень через перцепцію; 2) середній рівень через перцепцію та асоціативне мислення; 3) вищий рівень через перцепцію, асоціативне мислення та застосування на практиці. Він розподілив навчальний матеріал для наочного розуміння, запам’ятовування й розучування на дві групи: перша стосувалася самого предмета, понять, наукових положень, правопису, граматичних правил і т. ін., друга – охоплювала предмети, процеси й засоби. Учений виокремив, передусім, біблійні історії, легенди, казки, вірші, географічні та етнографічні

описи, які вважав найважливішими та найскладнішими частинами навчання. Як і для інших гербартіанців, для Ф.-В. Дьорпфельда значний інтерес становили різносторонній зв'язок та концентрація уявлень навколо етичної основи думок та відчуттів.

На переконання Ф.-В. Дьорпфельда, кожне заняття, лекція проходять три навчальні стадії. Перша вказує на унаочнення за допомогою демонстрації та пояснення. Під час другої стадії відбувається запам’ятовування, особливо на таких заняттях, як історія, література, але не малювання, креслення, математика. На останній стадії за допомогою усних і письмових запитань відтворюється побачене, пояснене та запам’ятоване. Ф.-В. Дьорпфельд назвав чотири ступені навчання: унаочнення, порівняння, узагальнення та застосування (табл. 4.3). Водночас він спроектував три стадії навчання: а) унаочнене розуміння; б) безперечне запам’ятовування; в) осмислене відтворення як пояснення навчальних методів, спроектованих Й.-Ф. Гербартом та пояснених пізніше К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером.

1894 р. у м. Ґутерслог було видано працю «Вибрані твори Ф.-В. Дьорпфельда» (Т. 1), перша частина якої містила розділ «Мислення і пам'ять», де автор докладно пояснив ці психологічні явища (з точки зору психології) та їхнє застосування в педагогічній практиці. Щодо діяльності мислення і пам’яті, то Ф.-В. Дьорпфельд звернувся до інтелігенції, оскільки вважав, що саме вона сприяє розумовому розвитку людини (важливе спостереження за розумом, етапами його розвитку). Він пояснив, що відчуття разом зі свідомістю становлять «сирий» матеріал, з якого пізніше розум продукує нову структуру пізнання (поняття, уявлення, причини, висновки). Ф.-В. Дьорпфельд назвав такий процес *мисленням* [407, с. 40]. Уявлення гербартіанець позначив як репродуктивне розумове спостереження з метою викликати «зниклі почуття».

Педагогічний термін «унаочнення» Ф.-В. Дьорпфельд уживав, коли мав на увазі не абстрактні поняття, а конкретне смислове уявлення чи розуміння

на противагу уявленням фантазії. Виникнення поняття учений пояснив поверненням до «природозростальних» загальних уявлень, які спостерігав у дітей. Якщо уявлення часто повторювалися, то з конкретних уявлень виникали більші, менші, окремі, уточнювальні, конкретні уявлення [410, с. 156]. Ф.-В. Дьорпфельд увиразнив їх з психологічної точки зору: ознаки, що рідко виникають, поступово стираються в пам'яті, натомість загальні ознаки проявляються сильніше [408, с. 165].

Коли непередбачуваний природний процес утворення понять завершується з метою створення ясного, зрозумілого і конкретного поняття, слід виокремити окремі істотні ознаки, вказував Ф.-В. Дьорпфельд. Причинні умови між певними процесами не починаються з безпосереднього унаочнення, оскільки, на переконання Ф.-В. Дьорпфельда, у душі немає вроджених понять, які ззовні приходять у свідомість. Учений зазначив: тоді тут виникає нове уявлення, котре свідчить, що певне фізичне явище має певний наслідок. Утворення суджень базується на уявленнях. На думку гербартіанця, складні судження мають не більше двох груп уявлень.

При тлумаченні процесу пам'яті Ф.-В. Дьорпфельд сконцентрувався на репродуктивності збережених у ній уявлень. Він розрізняв передбачуване повторення, як, до прикладу, вивчення напам'ять іншомовних слів чи відтворення географічного атласу, та непередбачувані, ненавмисні процеси репродукції (наочність). Читання вчителем вірша має одноразове сприйняття, яке не ґрунтується ні на навмисному, ні на ненавмисному відтворенні. Розуміння є менш очевидним, разюча репродукція попередніх уявлень, що при читанні чи письмі переходять із душі у свідомість, повертаються до учня й осідають як певне поняття.

При утворенні останнього репродукція не відсутня, оскільки вона допомагає при новому сприйнятті попередніх уявлень [420, с. 148]. Саме вони є основою для утворення нових. Тому не важливо, чи ці уявлення існували раніше, чи виникли лише зараз, чи оновилися за допомогою

унаочнення, – аналізував Ф.-В. Дьорпфельд. Учений уточнив: ступінь поширення репродукції при утворенні суджень залежить від того, чи два уявлення, через які проходить судження, виникають, чи продукуються з наочного сприйняття. Він з'ясував, що більшість суджень ґрунтуються на репродуктивних уявленнях і тому утворення (побудова) суджень прив'язане до відтворення уявлень.

О. Вільманн пояснював, що ступені засвоєння, запропоновані Й.-Ф. Гербартом (ясність, асоціація, система, метод), мають чисто психологічний характер, оскільки асоціація наявна у застосуванні, систему розумів як співставлення і впорядкування сприйнятого. Ступені розуміння і роздумів, на його переконання, визначені Й.-Ф. Гербартом недостатньо, а слово *метод* не підходить для позначення застосування [919, с. 203]. Гербартіанець вказав на похибки Й.-Ф. Гербарта у тому, що він опустив взаємозв'язок між різносторонністю і напрямами інтересу (емпіричний, спекулятивний, естетичний) і як наслідок – весь ряд встановлених ним понять втратив широке значення.

Ступені засвоєння

емпіричний	раціональний	технічний
↓	↓	↓
сприйняття	розуміння	застосування
↓	↓	↓
через наочність	пояснення	вправляння
↓	↓	↓
опис, повторення	обговорення	завдання, задачі

Рис.4.2. Ступені засвоєння за О. Вільманном

Примітка: укладено на основі джерела: [919].

Саме на розробку формальних ступенів, їх застосування, гербартіанська школа звернула особливу увагу, позначивши ясність як споглядання, асоціацію – порівняння, систему – співставлення, метод – застосування. Гербартіанці К. Керн пояснив сприйняття, засвоєння і вправляння «стовпами навчання» [583, с. 149], а О. Фрікк назвав засвоєння і застосування «загальними дидактичними формами» [471, с. 115] (див.рис.4.2).

Подібним чином Ф.-В. Дьорпфельд увиразнив процес висновків (умовиводів). Загальноприйнятним було розуміння того, що смислове сприйняття є тільки діяльністю розуму і безпосередньо психічним першопродуктом [429, с. 63]. Гербартіанець намагався показати, що діяльність розуму продукує в дорослих лише суб’єктивне відчуття, з якого виникає об’єктивне знання (розуміння). «Відомий» об’єкт викликає в душі певне відчуття.

Якщо подібний процес відбувається вдруге, він репродукує нові відчуття, які передують. Обидва поєднуються у взаємодії, і сильнішим є те, яке вийшло із першого. І чим частіше цей процес відбувається, тим більше розчиняються відчуття у свідомості; «акт свідомості» від випадку до випадку стає сильнішим, інтенсивнішим і зрозумілішим. Ф.-В. Дьорпфельд зауважив, що це не потрібно сприймати буквально, бо нові вироблені відчуття і відновлені (репродуковані) уподібнюються одні до одних.

Послідовник Й.-Ф. Гербарта подав своє тлумачення законів пам’яті. Він виходив із запропонованих Аристотелем чотирьох видів зв’язків, у яких можуть виступати випадки репродукції: 1) одночасно спроектовані уявлення; 2) безпосередні уявлення, які йдуть одні за одним; 3) подібні уявлення; 4) контрастні уявлення. Ф.-В. Дьорпфельд пояснював: чотири правила репродукції в жодному випадку не є причинними, а показовими законами, оскільки вказують напрям, у якому рухаються оновлені (репродуктивні) думки, не пояснюючи, чому повинно бути саме так [415, с. 78].

Р. Декарт (1596-1650) досліджував цю проблематику і дійшов висновку, що перше та друге правила мають одну і ту ж причину. В обох випадках у свідомість входять обидва пов’язані між собою чи асоційовані уявлення, які, до того ж, є причиною власної репродукції, незважаючи на зміст та тривалість. У чому вони різняться, то це в діяльності, переконував Ф.-В. Дьорпфельд [431, с. 18]. Саме цей момент повернув його до розуміння того, що в першому випадку «одночасно виступаючі уявлення» є сильнішими, аніж ті, які безпосередньо ідуть один за одним.

Наступна група поєднує третій та четвертий випадки і різниться від попередньої змістом уявлень, у якому важливими є вирази «однотипний» та «контрастний». Контрастна ознака може скерувати психологію до неправильного сприйняття (трактування), коли відновлюються неоднорідні уявлення. Саме в такому випадку проявляється наслідок причинної репродукції подібних ознак.

Видозміна попередніх чотирьох правил репродукції ще не вирішена й зводиться до двох: одночасність та ідентичність (однорідність). Ф.-В. Дьорпфельд констатував, що обидва правила можуть бути зведені до одного. Учений пояснив, що спроба його віднайти може означати *свідомість*. Слово *усвідомлювати* вказує, за його свідченням, на стан уявлень. На основі досвіду він стверджував, що лише деякі уявлення можуть відразу залишатися у свідомості» [433, с. 119]. Ще Дж. Локк зазначав про «відповідну «обмеженість» свідомості. Коли увага спрямована на окремі уявлення, то інші втрачають ясність і відходять на задній план. Свідомість концентрується чи обмежується на зрозумілих уявленнях. Ф.-В. Дьорпфельд переконував, що душа оперує відповідними поняттями («уявлення – ясність») чи силою уявлень.

Ф.-В. Дьорпфельд увиразнив свої думки на прикладі лежачого каменя, що відповідно до сили гравітації притиснутий до землі. Те, що він «лежить спокійно», є тиском, який придавлює камінь. Відповідно діє і сила душі на

вироблені уявлення й тоді, коли інші гальмують, – зазначав учений [877, с. 53]. Ф.-В. Дьорпфельд наголошував, що уявлення, які переходять у свідомість, можуть гальмуватися протилежними. Як наслідок – вони стають сильнішими і долають перешкоди. У першому випадку репродукуються однакові та подібні уявлення за допомогою своєї здатності чи прагнення, які гербартіанець ототожнив із «силою уявлень» душі. Відповідно до цього, учений виокремив закон репродукції, показово названий ним як «закон безпосередньої репродукції» чи «закон вільнопіднятих уявлень» [419, с. 124].

У другому випадку йдеться про репродукцію уповільнених уявлень через зв'язок. В основі лежить правило одночасності, що два чи більше різних уявлення одночасно чи безпосередньо одне за одним переходять у свідомість. Зважаючи на затемнення, виникає різний вплив, коли у свідомості зустрічаються подібні, несумісні чи протилежні уявлення, Ф.-В. Дьорпфельд указав на різні зв’язки. Він встановив, що велика кількість подібних уявлень асимілюються, у цьому випадку не йдеться ні про зв'язок, ні про асоціацію. Зв'язок є найдосконалішим, коли зустрічаються багато несумісних уявлень. Ф.-В. Дьорпфельд назвав два чинники, взаємодія яких посилює зв'язок. Це – «внутрішня сила», (несумісність) і «часте повторення» [428, с. 65]. Вони можуть впливати таким чином, що спричиняють виникнення комплексних уявлень (певних тварин, рослин, каміння, рідини і т.п.) і простих уявлень (стать, колір, особливості поверхні) й існують як єдині неподільні «картини» у душі.

Коли у свідомості зустрічаються багато протилежних уявлень, то поруч із послабленням яскравості (через велику кількість одночасних уявлень у свідомості) додаються ще ті, які перебували досі у стані спокою. Так, наприклад, при вивченні іноземної мови, зокрема іншомовних слів, виникає зв'язок із відповідними словами в рідній мові. Гербартіанець це пояснив так: те, що відповідає в несумісних уявленнях «за природу», у протилежних –

потрібно замінити «мистецтвом частого повторення». Таким чином, несвідомі протилежні уявлення «піднімаються» разом з іншими, з котрими були пов’язані раніше, що дало можливість Ф.-В. Дьорпфельду сформулювати «правило безпосередньої репродукції». Остання виникає за допомогою іншої сили, що спричиняє появу правила одночасності, а допоміжна сила, необхідна для «піднесення» загальномовних уявлень, має значення «проміжної причини» [425, с. 133]. Основну причину безпосередньої репродукції вчений убачав у власному «прагненні» безпосередніх уявлень. Отже, гербартіанець намагався показати, що правило одночасності повертається до власного «прагнення» уявлень.

Перш ніж подати свої пояснення щодо законів мислення, Ф.-В. Дьорпфельд наголосив, що не йдеться про закони логіки, а тільки про психологію в науковому розумінні. Для спрощення трактування він пов’язав різносторонність і мислення в один процес, який здійснюють обидва послідовні акти суджень (висновків) та утворення понять. Цю зміну гербартіанець обґрунтував чотирма операціями мислення: порівняння, поняттєтворення, судження і висновки, останнє як особлива форма суджень; порівняння і судження виразів одного і того ж процесу. Саме поняття має об’єктивну й суб’єктивну сторони. Судження є суб’єктивним, якщо вказує на особливий вид уяви. Обидві сторони утворюють свій вид суджень. При порівнянні зосереджуємося або на подібності, спільності, узагальненні, або неподібності відповідного об’єкту. І від напряму процесу мислення залежить виникнення іншого виду поняття [420, с. 144].

Ф.-В. Дьорпфельд зауважив, що незначний лексичний мінімум учня призводить до того, що проявляються правдиві першочергові форми суджень, за допомогою яких у мову приходять окремі ознаки й спричиняють утворення понять. Ця поверхневість мислення, яку Ф.-В. Дьорпфельд виявив у дорослих, у його розумінні, залежить від природи мови, у якій він побачив «дзеркало душевних процесів» [417, с. 74].

Гербартіанець закцентував увагу на тому, що поняття є лише частиною якого-небудь процесу і немає інформації про те, що судження ідуть за поняттями. Цю помилку мислення він помітив тоді, коли виникає необхідність повідомляти свої думки іншим.

У питанні про рушійну силу чи засоби уяви, які ведуть до суджень чи творення понять, Ф.-В. Дьорпфельд сконцентрувався на непередбачуваному природному мисленні, де відсутня воля як прогнозоване наукове осмислення. Він пояснював, що за поняттями слідують судження. Різні ознаки «розчиняються» у процесі поняттєтворення, а порівняння стають у такому випадку неможливими.

Щодо законів мислення, то Ф.-В. Дьорпфельд пов’язав різносторонність і мислення в один процес й увиразнив цю зміну чотирма операціями: порівняння, поняттєтворення, судження і висновки.

Отже, внесок та вплив педагогічного вчення гербартіанців не лише на проблеми безпосереднього впливу психології на педагогіку, але й на розвиток психології загалом не згадувалися або й не розглядалися (чи тільки частково) вченими-дослідниками. Вважаємо, що, насамперед, варто звернути увагу на основи дидактичного подання навчального матеріалу (розподіл, поєднання, засвоєння), що запропонували гербартіанці, а саме психологічний момент засвоєння, принцип взаємозв’язку та принцип розподілу навчальних предметів за ступенями.

Висновки до четвертого розділу

Слідом за істориками педагогіки (В. Клінгберг (B. Klingberg), Ю. Олькерс (J. Oelkers), К. Пранге (K. Prange), А. Ребле (A. Reble), Б. Швенк (B. Schwenk)) аналізуємо вчення гербартіанців як концепцію науково-зорієнтованих педагогів, метою яких було поліпшення діяльності школи та підготовка професійного вчителя. Т. Ціллер та В. Райн розвинули

формулювання Й.-Ф. Гербарта, що сприйнялося й практично не викликало дискусій у педагогічній пресі з боку вчителів, викладачів, інспекторів чи священослужителів-вихователів. Ці шість ознак (*освітньо-політична прийнятність, національність, релігійність, науковість, професійність)* вирізняли у XIX ст. педагогіку Гербарт-Ціллера-Райна від інших певними перевагами: *освітньо-політична прийнятність* задовольняла вимоги школи, яку контролювали суспільство і держава.

Національність і релігійність носили визначальний характер, чого вимагало і німецьке суспільство, і система освіти. Науковість була ознакою прогресивного та інтелектуально спрямованого століття. Професійність забезпечувала дедалі більший вплив школи в суспільстві й передбачала самобутню, наукову, академічну, релігійну підготовку.

Гербартіанська педагогіка враховувала динаміку змін у суспільстві, результатом чого стала постановка завдань і цілей для підготовки всебічно розвиненої, моральної особистості. Самозрозумілим для гербартіанців був той факт, що не лише школа формує особистість. Під «шкільним вихованням» вони розуміли взаємодію специфічних установ з іншими інституціями.

Д. Беннер назвав безпідставну критику розуміння значення школи в гербартіанстві «випадком історичного сарказму». Починаючи від Й.-Ф. Гербарта, який ґрунтовно пояснив педагогічну поведінку, і пізніше його послідовників, які надалі розвинули ідею державного управління школою, ці вчення і погляди були неправильно трактовані.

Критики Й.-Ф. Гербарта і його школи вважали, що виховання в гербартіанців покликане призвести до конфронтації в суспільстві. Мета виховання та різносторонність інтересів, які забезпечують загальну освіту, не мали можливості бути реалізованими в освітньому проекті гербартіанства. Урешті, Й.-Ф. Гербарт не зазначав відкрито про цю розбіжність, як і його послідовники не зробили відповідних висновків, а вказали на брак діяльності

на противагу ідеї моральності. Можна припустити, що гербартіанці подали своє твердження з огляду на удавану необхідність політичної стабільності та небезпеку неконтрольованого розвитку ситуації, що «зарезервувало» політичну роль педагогіки.

Замовчування гербартіанської концепції в контексті соціальної педагогіки могло визначити інші шляхи розвитку цієї науки, адже історія теорії соціальної педагогіки почалася саме із «боротьби за Гербарта». Соціально-педагогічні критики гербартіанства (К. Німейєр, Р. Ріссманн) вимагали повернення до оригінальності.

Розуміння, що фахове сприяння позашкільному вихованню може стати основою соціально-педагогічної рефлексії в дусі педагогічних реформаторських рухів, які використовували наукову педагогіку та спиралися на так званий соціально-педагогічний рух 20-х років XX ст., поєднало й поглибило взаємозв'язки між гербартіанською концепцією та соціальною педагогікою. Це можна розглядати у контексті останньої через зв'язок з гербартіанською концепцією моралі, і чи взагалі Р. Ріссманн спроможний був розв'язати дилему між індивідуальною автономією і суспільною зорієнтованістю в соціальній педагогіці. Відкритим і значущим залишилося питання відображення цієї проблематики (ідея спільноти, у гіршому випадку – ідеологія спільноти) у сучасній соціальній педагогіці з огляду на індивідуальність та загальність.

Запропоновані Й.-Ф. Гербартом педагогічні процеси мислення і діяльності К.-Ф. Стой та Т. Ціллер розвинули таким чином, що на початку їхньої академічної діяльності ними були запропоновані й організовані педагогічні семінарії у формі навчальних закладів, де була можливість підготувати молодих учителів-практикантів до майбутньої навчально-виховної роботи.

Педагогіка гербартіанців (від Й.-Ф. Гербарта до Т. Ціллера та В. Райна) здобула чітке й ретельне напрацювання і стала доступною та популярною з-

поміж німецьких учителів. Послідовники Й.-Ф. Гербарта дійшли висновку, що вона є сумою прийомів, положень, умінь і вказівок для досягнення поставленої мети і, окрім того, завжди перебуває в діяльності.

Гербартіанці суголосно зі своїм учителем переконували, що лише в діяльності можна навчитися мистецтва й підготувати справжнього фахівця. Особливу увагу на дидактичну підготовку вчителів звернув Т. Ціллер. Він, зокрема, наголошував на важливості досягнення педагогічної майстерності за посередництва «педагогічного такту». Гербартіанець зазначав, що досягти останнього можна лише шляхом власної практики, у діяльності, проте, спираючись на вказівки і методи теорії. Останні потрібні напрацювати ще до практичної діяльності.

Гербартіанська педагогіка, однією з рис якої було забезпечення тісного взаємозв’язку та взаємозумовленості теорії і практики навчання, отримала свою чітку, ґрунтовну розробку й стала доступною широким верствам німецьких педагогів. Гербартіанці зробили основний акцент на дидактичній підготовці вчителів і з цієї позиції вказали на головні ознаки освіченого, добре підготовленого педагога – «педагогічний інтерес», «педагогічну здатність міркувати» й «педагогічний такт». За допомогою дидактичних наукових праць, взаємодії теорії і практики, спілкування учителя та учня можна досягти педагогічної майстерності.

Учитель, на переконання послідовників Й.-Ф. Гербарта, повинен володіти ентузіазмом і чуттям, авторитетом і тактом, любов’ю до учня й глибокими знаннями. До його обов’язків також належить готовність до прогнозування поведінки за будь-яких ситуацій та їх правильна оцінка, побудова чіткого плану як навчання, так і виховання, уміння внутрішньо переживати, бачити, відчувати, розуміти і вчити інших, викликаючи при цьому в учнів інтерес.

Результати дослідження, викладені в цьому розділі, опубліковані у [172; 176; 183; 184; 190; 191; 199; 231; 234, 236], у матеріалах конференції [208; 209; 217].

РОЗДІЛ 5

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ XX ст.

У розділі з'ясовано значення теоретичної спадщини гербартіанців у сучасній історії педагогіки. Для прогностики розвитку гербартіанської педагогіки запропоновано експертну оцінку значущості розвитку гербартіанської педагогіки за сучасних умов щодо значення і впливу вчення гербартіанства на розвиток педагогічної думки.

Професор, президент Спілки гербартіанців Ротрауд Коріанд (Rotraud Coriand) з Дуїсбурзького університету (Duisburger Universität) м. Ессена та її докторант д-р Томас Мікгаїл (Dr. Thomas Mikhail) з Інституту технологій (Karlsruher Institut für Technologie (KIT)) м. Карлсруге, професор Берлінського університету ім. Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin) Дітріх Беннер (Prof.em.Dr.Dr.h.c.Dietrich Benner), професор університету Фрідріха Шіллєра з Єни (Friedrich-Schiller-Universität Jena) Ральф Кьоренц (Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz), професор Гьоте-університету з Франкфурта-на-Майні (Goethe-Universität, Frankfurt am Main) Йорг Шльомеркемпер (Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper) (Німеччина) звернули увагу, що гербартіанська педагогіка впродовж свого існування зазнала випробувань, невизнання і заборон, проте неухильно демонструвала особливе ставлення до значення особистості в педагогічному процесі.

З'ясовано, що гербартіанцями (Т. Ціллер, В. Райн) розроблена специфічна модель формальних ступенів навчання, яку педагоги й сьогодні вважають одним із основних компонентів дидактичної підготовки вчителя середньої школи. Вплив гербартіанського вчення вони відзначають і на «професійно-теоретичні основи» педагогіки та підтверджують це історіографією педагогіки Німеччини.

5.1. Оцінка теоретичної спадщини послідовників Й.-Ф. Гербарта в сучасній історії педагогіки

Гербартіанська педагогіка упродовж свого існування зазнала великих випробувань, невизнання і заборон, проте неухильно демонструвала свою приналежність й особливе ставлення до значення особистості в педагогічному процесі. Це питання було винесено на загальне обговорення «Спілки наукової педагогіки» 1912 р. Порушену на з'їзді проблематику щодо розуміння ролі особистості гостро критикували [655, с. 126]. Цей факт, передусім, спричинив суперечку, що призвело до різних тлумачень та невдоволень усередині спілки, однак діалог було відновлено. Окрім того, представники обох напрямів (гербартіанської педагогіки та педагогіки особистості) спільно виступили проти свого противника – реформаторської педагогіки.

У останній фазі гербартіанства ми наштовхуємося на рештки марних спроб легітимізації теорії з опорою на непридатність учення Й.-Ф. Гербарта. За міжвоєнного періоду значний вплив і домінування мали нові педагогічні концепції. Огляд «первинної літератури» із гербартіанства Р. Кошніцке (R. Koschnizke) (1988)) виявив зацікавлення цією течією і в часи між Першою і Другою світовими війнами, проте перші повоєнні роки привнесли свою інтерпретацію. Інтерес до гербартіанства «збудили» Г. Ноль (1948) та В. Асмус (1948, 1950-1951) [599]. Саме тому стало можливим віднайти безперервну спільність ідей гербартіанців, які доводили, що в педагогіці Й.-Ф. Гербарта приділено більше уваги особистості, аніж методу підготовки. Тому неправомірним є твердження несприйняття гербартіанської педагогіки пов'язане з іменем її творця [717, с. 117].

Насправді чим більше хвалили й возвеличували Й.-Ф. Гербарта, тим більше утверджувалася негативна оцінка гербартіанства. Про що свідчать праці Б. Швенка (B. Schwenk) «Розуміння Гербарта гербартіанцями» («Das

Herbartverständnis der Herbartianer») (1963), Г.-Б. Дункеля (H.B. Dunkel) «Гербарт і гербартіанство» («Herbart und Herbartisnism») (1970), Б.-М. Беллерате (B.M. Bellerate) «Й.-Ф. Гербарт і обґрунтування наукової педагогіки в Німеччині» («J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland») (1979). Так, з 80-х років XX ст. розпочалася боротьба за гербартіанство (Додаток С). Попри те, що всі три назви праць свідчать про існування дискусії навколо гербартіанства, у них, як стверджують В. Асмус, Г. Букк, П. Зедлєр, Л. Клінгберг та Б. Швенк, подана характеристика насамперед педагогіки Й.-Ф. Гербарта, а лише десята частина тексту присвячена гербартіанству. Така незначна дослідницька увага не може змінити усталений домінантний стереотип про гербартіанство.

Аналіз джерельної бази, праць Й.-Ф. Гербарта, його послідовників (Л. фон Штрюмпеля, Т. Вайтца, Г. Гартенштайна, М.-В. Дробіша, Ф.-В. Дьорпфельда, К. Кербаха, К.-В. Магера, Г.-А. Лінднера, В. Райна, К.-Ф. Стоя, О. Фрікка, Т. Фогта, Т. Ціллера, О. Вільманна) уможливлюють виокремити поле діяльності гербартіанців:

Поле діяльності гербартіанців

А). Філософія виховання

Б). Історична педагогіка

В). Практична педагогіка

а). Педагогіка сім’ї / сімейне виховання

б). Домашнє виховання / соціально педагогічні теми

в). Дошкільне виховання

г). Шкільна педагогіка

– Загальна шкільна педагогіка

- Загальні питання

- Управління школою, статут школи
- Організація школи
- Шкільне життя
- Робота з батьками

− Особлива (своєрідна) шкільна педагогіка

- Народні школи
- Реальні школи, вищі міські школи, середні школи
- Гімназії, реальні гімназії
- Школи підвищення кваліфікації

д). Освіта дорослих

- інститути та університети
- професійна освіта
- народна освіта

е). Лікувальна і спеціальна педагогіка, сприяння обдарованості

є). Релігійна педагогіка

ж). Педагогіка дозвілля

Г). Педагогіка освіти і професіоналізація вчительства / утвердження педагогіки як науки

а). педагогічні університетські семінарії з практичними школами

б). підготовка вчителя і підвищення кваліфікації

- підготовка вчителів-чоловіків
- підготовка вчителів-жінок

в). вчительські спілки, об’єднання, друк публікацій

г). професійна підготовка вчителя і визнання вчительства як суспільного стану

д). утвердження педагогіки як науки

Ґ). Специфіка педагогіки країн / порівняльна педагогіка

а). німецькі країни

б). Данія

в). Франція

д). Великобританія

е) Австрія

є). Швейцарія

ж). США

з). інші країни

і) інтер-та мультинаціональна педагогіка

Д). Педагогіка в поєднанні з іншими дисциплінами

а). філософія та педагогіка

б). психологія і педагогіка

в) теологія і педагогіка

г) медицина і педагогіка

До значних зрушень у сприйнятті гербартіанства можуть докластися ґрунтовні неупереджені дослідження представників різних країн: оригінальні тексти гербартіанців, інтерпретації оригінальних текстів, монографічні праці про окремих представників гербартіанства. Передовсім варто проаналізувати монографію про В. Райна «В. Райн – гербартіанець?» («W. Rein – ein Herbartianer?») (1972), написану Г.-Е. Полем (H.E. Pohl), і звернути увагу на наголошеному твердженні, що в жодному разі не варто ототожнювати погляди В. Райна з думками Т. Ціллера. Інша монографія про К.-Ф. Стоя, репрезентована Р. Коріанд (R. Coriand), «Карл Фолькмар Стой – гербартіанець?» («Karl Volkmar Stoy – ein Herbartianer?») (2000), у якій авторка наголошує, що не потрібно об’єднувати педагогічні положення К.-Ф. Стоя із поглядами Т. Ціллера.

У цьому ж напрямі варто згадати монографічну працю Г. Шеффлєра (H. Scheffler) «Теорія Ціллера про формальні ступені та закиди у навчально-методичному схематизмі» («Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus») (1977), у якій автор ставить питання,

чи є Т. Ціллер гербартіанцем. Висновок автора такий: теорія формальних ступенів Т. Ціллера загалом є правильною, проте вона визначається меншою мірою схематичності й механічності, аніж інша, запропонована наступним поколінням, яке тяжіло до реформаторської педагогіки. Сьогодні ми можемо зауважити, що існували два погляди на діяльність Т. Ціллера, а тому глибший аналіз його педагогічної теорії може показати зовсім іншу картину, аніж це представлено в історіографії педагогіки.

Звільнення від негативної оцінки гербартіанства уможливлює продуктивну полеміку з цього питання, що, до прикладу, пропонують М. Вінклер та Р. Коріанд у праці «Забута історія науки» («Die vergessene Wissenschaftsgeschichte») (1998). Як стверджують автори, особливу вагу має активація пошуків гербартіанської моделі в університеті Фрідріха Шіллєра в Єні. У зміненій рецепції гербартіанства на перший план виступають як критика кліше про гербартіанство загалом, так і особливо щодо теорії формальних ступенів. Цим питанням займався Ю. Олькерс і визначив його як «стандарт осуду» [707, с. 102].

Докладно аналізуючи гербартіанську педагогіку, Ю. Олькерс виокремив елементи негативу й дійшов висновку щодо необхідності та ефективності використання як основних ідей їх вчення, так і реформаторської педагогіки. Дослідник заявив, що ні з теоретичного, ні з практичного боку така історична несправедливість не є виправданою [704, с. 426]. У чому ж цінність гербартіанства у спектрі педагогічних теорій? Гербартіанство, його педагогічну теорію не брали до уваги ні у вступі до педагогіки, ні для порівняння чинних теорій про навчання та виховання. Гербартіанцями були розроблені численні навчальні й виховні концепції, що не використовувалися в науково-теоретичних дискусіях. Так, Б. Чамлєр, не згадуючи про гербартіанство, звертається до вже відомої «наукової теорії» гербартіанців.

На переконання Р. Коріанд та М. Вінклєра, інтерес до гербартіанства на початку XX ст. був дуже незначним [378, с. 80; 954, с. 177]. Інший дослідник

цієї течії – П. Зедлєр – стверджував, що власне «у стандартних працях щодо історії педагогіки знаходимо лише згадку про гербартіанство як складову розвитку педагогічної теорії, але не знаходимо докладного аналізу та визнання заслуг Т. Ціллера та В. Райна як найяскравіших представників гербартіанства» [964, с. 48].

Водночас при вивченні Ю. Олькерсом цього ж етапу в історії педагогіки з'ясовано, що гербартіанство, що стало реформаторською педагогікою, неправомірно є «забутою частиною історії наукової педагогіки» [707, с. 97]. Так, Г. Букк зауважив, що «так зване гербартіанство належить до найтемніших і, сьогодні по праву можна сказати, найбільш забутих сторінок історії філософії та педагогіки XIX ст.» [353, с. 228].

Як і Г. Букк, так і Б. Швенк зазначали, що варто відмежувати гербартіанців та гербартіанство від Й.-Ф. Гербарта. У своєму дослідженні «Проблеми спадщини Гербарта» він виокремив вчення Т. Ціллера про виховання як репродуктивну «закостенілу консервативну педагогіку», що нічого не вимагала від суспільства, а була підпорядкована обставинам та однобічно виступала проти основних положень Й.-Ф. Гербарта [814, с. 115]. Він висловив сумнів у тому, що Т. Ціллер безпосередньо на практиці застосував психологічне вчення [814, с. 118]. Ця не без полеміки подана критика стала основою опублікованої Б. Швенком праці «Розуміння Гербарта гербартіанцями» («Das Herbartverständnis der Herbartianer») (1963). Професор Е. Венігер назвав «ненаукову» систему Й.-Ф. Гербарта – «анахронізмом», проте подав і зворотну думку, визначивши гербартіанство як абсолютний «шкільний приклад історії педагогіки – «ансамбль» наукової школи та ідеальний проект як засіб навчання про те, що поєднує в собі педагогіка» [908, с. 226].

Історик педагогіки НДР Л. Клінгберг визначив шкільну трансформацію педагогіки Й.-Ф. Гербарта як «самостійний успіх» гербартіанства та заявив, що ця течія спричинилася «до вагомих скорочень» концепції Й.-Ф. Гербарта.

На присвячених ученому симпозіумах в Ольденбурзі (1991, 1994, 1996) у доповіді «Гербарт та гербартіанці – гербартіанство як парадигма» («Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma») Л. Клінгберг суголосно із Б. Швенком та К. Вотке заявив, що гербартіанці не скористалися «великим теоретичним успіхом його педагогічного виховання», при цьому ж виховання у багатьох з них «впроваджене в «складову навчання» [592, с. 118; 816, с. 57; 958, с. 258].

Водночас, поряд з критикою, гербартіанці подали прагматично спрямовані, цінні пояснення, доведені факти в Німеччині та поза її межами, як, до прикладу, у Швейцарії П. Метц оприлюднив викладене Ю. Олькерсом (1992) дослідження «Гербартіанство як парадигма для професійної та шкільної реформи» («Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform»), у якому автор намагався показати, наскільки гербартіанство є визначальним як педагогічна теорія в розумінні зразка, моделі для професійного навчання та шкільної реформи [704, с. 428]. Ю. Олькерс виходив з того, що модель не може бути перенесена без поправок з «дослідницької практики на практику діяльності», і розумів, що ознаки парадигми будуть наявними у «Школі Ціллера – Райна».

Після 1979 р. гербартіанство як самостійну течію не згадували ні у «Вступі до педагогіки», ні в порівнянні чинних педагогічних концепцій. Б. Чамлер, не кажучи про гербартіанство, аналізує його теоретичні положення: по-перше, з точки зору наукової, філософсько-нормативної, феноменологічно-описової, ленінсько-марксистської педагогіки, по-друге, з позиції емпірично-аналітичної, конструктивно-нормативної та критичної науки про виховання [352, с. 79].

Критика гербартіанства стосувалася багатьох аспектів. Захист «станової шкільної освіти» Т. Ціллером і В. Райном був несумісним із соціально-демократичною і соціалістичною позиціями. Ідея Т. Ціллера об’єднати школу і сім’ю, державні і релігійні навчальні заклади лишилася

нездійсненною. Порівнюючи освітньо-політичні, релігійні, національно-педагогічні ідеї Т. Ціллера і В. Райна, відзначаємо певну адаптацію, пристосування до зумовлених часом потреб.

Д. Беннер (D. Benner) та Г. Кемпер (H. Kemper) у праці «Теорія і історія реформаторської педагогіки» («Theorie und Geschichte der Reformpädagogik»), аналізуючи педагогічну теорія та історію реформаторської течії зазначають, що педагогічній літературі по-різному оцінюються досягнення німецької освітньої системи [306, с. 23]. До переваг історики педагогіки (А. Бліднер, К. Кнооп, М. Лангефельд, М. Шваб) віднесли: обов'язкове навчання у школі, закріплене законодавчо, диференціація шкільної освіти за ступенями (народні школи, реальні школи, гімназії), ефективна діяльність вищих навчальних закладів, професіоналізація та підвищення кваліфікації вчителя через створення педагогічних семінарій, відкриті дискусії з питань шкільного і позашкільного навчання та виховання.

Д. Беннер (D. Benner), А. Бліднер (A. Bliedner), Г. Кемпер (H. Kemper), К. Кнооп (K. Knoop), М. Лангефельд (M. Langefeld), М. Шваб (M. Schwab) називають вчення гербартіаців «першим реформаторським рухом», до змісту якого згодом на початку XX ст. необґрунтовано висловили свої претензії представники другої хвилі, разом з тим назвавши свою педагогіку реформаторською [306; 324; 593; 614]. Зокрема, Д. Беннер (D. Benner) та Г. Кемпер (H. Kemper) зазначають, що гербартіанці напрацювали теорію навчання й тим самим започаткували модернізований підхід до підготовки вчителя [304, с. 101].

Свою спробу реабілітувати вчення гербартіанців як багатовимірну педагогічну теорію , зробив К. Пранге (K. Prange) в статті «Історія життя та педагогічна рефлексія» («Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion») часопису «Журнал педагогіки» («Zeitschrift für Pädagogik») (1987). Вчений звернув увагу на той факт, що неправомірно критиковані ідеї гербартіанців щодо структурування навчального процесу, підготовки майбутнього вчителя,

вдосконалення його майстерності й до сьогодні залишаються засадничо важливими та принципово значущими. К. Пранге відмітив, що процесі діяльності «школи Ціллера – Райна» викристалізувалася головна думка: «неодмінною умовою успішного навчання було бажання вчителя знайти правильну мотивацію для кожного учня» [714, с. 349].

Відзначаємо, що новочасна система освіти Німеччини завдячує гербартіанцям за напрацювання в області загальноосвітньої школи, підготовки вчителя та викладача, розбудові мережі державних навчальних закладів, обов'язковому шкільному навчанню. На цьому тлі до заслуг гербартіанців слід віднести запропоновані ними «інструкції» з дидактики для шкільної практики, логічний розподіл змісту навчання відповідно до формальних ступенів (ясність, асоціація, система, метод), структурування навчального матеріалу за культурними ступенями.

Обґрунтовуючи вагомість гербартіанської парадигми, Д. Беннер (D. Benner) та К. Пранге (K. Prange) вказують на прогалини у цьому вченні, а саме, відсутність емпіричного дослідження навчального процесу.

У XX ст. похитнулися основи гербартіанства і вчення гербартіанців зазнало особливо гострої критики. Експериментальна педагогіка, як і інші науки, пропонувала свої результати без метафізичних припущень. Під сумнівом виявилася самостійність педагогіки, її незалежність від етики і психології. Співвідношення мети і засобів та інтелігентський конструктивізм були відхилені. Невдоволення щодо поміркованості в діяльності школи вилилося у два протилежні напрями: для вчителів школи XIX ст. гербартіанська педагогіка виявилася недостатньо пристосованою, а для педагогів-реформаторів XX ст. – занадто шкільною, сконцентрованою на особі вчителя, схематичною та непристосованою до потреб дитини.

Критика теоретичної концепції гербартіанців тісно корелювала із закидами в сторону практики. Враховуючи особливості розвитку Німеччини на початку XX ст., які ознаменувалися стрімкою індустріалізацією,

поглибленням суспільної кризи, загостренням класових антагоністичних відносин, гербартіанці-активісти всіляко намагалися зробити успішною систему освіти. Проте, той факт, що чим менше навчальні заклади спромагалися забезпечити суспільний підйом своїх випускників, тим більше знижувалася у них мотивація за допомогою успішної шкільної кар'єри до суспільного визнання. Так поступово педагогіка гербартіанців втрачала престиж та доцільність як недостатньо підтверджене практикою вчення. Гербартіанські принципи не витримували конкуренції із, так званими, новочасними модерними поглядами педагогів-реформаторів, які, за свідченням сучасних істориків педагогіки німецькомовних країн (Д. Беннер (D. Benner), Й. Бліднер (J. Bliedner), В. Брецінка (W. Brezinka), Й. Гопфнер (J. Hopfner), Б. Доллінгер (B. Dollinger), В. Клінгберг (B. Klingberg), Е. Мюллєр (E. Müller), Ю. Олькерс (J. Oelkers), К. Пранге (K. Prange), А. Ребле (A. Reble), Б. Швенк (B. Schwenk)), запозичили окремі гербартіанські ідеї [306; 324; 342; 402; 563; 592; 684; 705; 714; 724; 816].

Реформаторське вчення, інші напрями й течії вдалися до гострої критики «старої школи та її педагогіки» із закидами на «моральні, політичні й релігійні норми у вихованні молодого покоління», на відмову від запропонованої В. Гумбольдтом ідеї загальноосвітньої школи, проти сфокусованої на підготовці вчителя педагогіки гербартіанців та дистанціюванні від потреб вищої і початкової шкіл [311, с. 35]. Відтак критика стосувалася переформатування гімназій та реальних шкіл у навчальні заклади із енциклопедичною подачею матеріалу, а початкової школи у виховні заклади без належної різносторонньої підготовки. Повторювані звинувачення мали відношення до змісту та техніки навчання у початковій школі (зазубрювання, релігійне виховання).

На основі наукових праць дослідників (В. Айхлер (W. Eichler), Р. Дрешер (R. Drescher), Й. Міхель (J. Michel), А. Ракгохкіне (A. Rakhochkine), Г. Шафлер (H. Schaffler)) [434; 445; 674; 720; 792] і

довідкових джерел доходимо висновку про відсутність будь-якої критики щодо професійної підготовки майбутнього вчителя. Вчені узагальнено назвали гербартіанців «педагогами школи» «Schulmänner», відзначивши хиткість у змісті їх напрацювань від професійної емансипації, наукового професіоналізму до релігійного догматизму. Гербартіанці намагалися за допомогою дидактично й методично спрямованої практики уникати розбіжностей між професійними вимогами та дійсністю.

Неоднозначною була оцінка гербартіанської течії у радянській педагогіці. До 90-х років XX ст. гербартіанство згадувалося із ярликом «стара школа, реакціонерне, авторитарне вчення» [963, с. 18]. Як зазначають Р.-В. Кекк (R.W. Keck) та Р. Ґольц (R. Golz) у передмові до праці О. Заякіна «Сприйняття Й.-Ф. Гербарта у російській педагогіці з другої половини XIX ст.» («Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts») (2004), Й.-Ф. Гербарт і гербартіанство, незважаючи на їх заявки про наукову та академічну свободи й політичну незалежність, отримали клеймо ворожого, ідеологічно забарвленого вчення. Дослідники відзначили той факт, що радянські педагоги не врахували міждисциплінарного, філософського психологічного та антропологічного спрямування їх наукової парадигми та не скористалися науковою скрупульозністю, автентичністю й перспективністю їх концепції [963, с. 8].

Відтак О. Заякін, у згаданій вище роботі, намагався з’ясувати причини відмови російської (радянської) педагогіки від гербартіанської концепції, й встановити, наскільки теорія Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців визначила стратегічний розвиток російської (радянської) теорії і практики на різних етапах, яку роль мало вчення школи Ціллера-Райна на формування теоретичних ідей К. Ушинського, педагогічні погляди якого були звернені в сторону європейських наукових дискусій XIX ст.. Той факт, що К. Ушинський аналізував педагогічну діяльність гербартіанців й вибудовував на цій основі власні моделі, напр., підготовки педагога у

вчительських семінаріях, доводить, що видатні вчені XIX – початку XX ст. не проходили осторонь вчення гербартіанства.

О. Заякін відзначив вагомість гербартіанської парадигми у визначенні змісту гімназійної освіти у царській Росії й безпосередньо, на педагогічну практику у вищих школах (гімназії, реальні школи) [963, с. 48].

Оскільки процес розвитку радянської педагогіки розпочався в 30-ті роки XX ст., то першими були спроби адаптувати, а згодом й призвести до асиміляції дидактичне обґрунтування навчально-виховного процесу гербартіанства відповідно до політичних реалій, уже не згадуючи ні про педагогічну спадщину Й.-Ф. Гербарта, ні про теоретичну концепцію чи її практичне застосування гербартіанців.

5.2. Експертна оцінка значущості розвитку гербартіанської педагогіки за сучасних умов

Для прогностики розвитку гербартіанської педагогіки ми запропонували експертам європейських країн дати свою оцінку значення і впливу вчення гербартіанства на розвиток педагогічної думки їхніх країн. Зокрема, професор, президент Спілки гербартіанців Ротрауд Коріанд (Rotraud Coriand) з Дуїсбурзького університету (Duisburger Universität) м. Ессена та її докторант д-р Томас Мікгаїл (Dr. Thomas Mikhail) з Інституту технологій (Karlsruher Institut für Technologie (KIT)) м. Карлсруге, професор Берлінського університету ім. Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin) Д. Беннер (Prof.em.Dr.Dr.h.c. Dietrich Benner) м. Берлін, професор університету Фрідріха Шіллєра з Єни (Friedrich-Schiller-Universität Jena) Ральф Кьоренц (Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz), професор Гьоте-університету з Франкфурта-на-Майні (Goethe-Universität, Frankfurt am Main) Йорг Шльомеркемпер (Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper) (Німеччина) зазначають, що в педагогічній думці Німеччини вплив Й.-Ф. Гербарта і гербартіанства

найбільш чітко виражені в галузі педагогіки школи, зокрема, середньої.

Й.-Ф. Гербарт і гербартіанці (особливо Т. Ціллер) розробили специфічну модель формальних ступенів навчання, яку педагоги і сьогодні вважають одним із основних компонентів дидактичної підготовки вчителя середньої школи. Вплив гербартіанського вчення вони відзначають і на «професійно-теоретичні основи» педагогіки та підтверджують це історіографією педагогіки Німеччини. Ротрауд Коріанд (Rotraud Coriand) та Томас Мікгаїл (Dr. Thomas Mikhail) звертають увагу, що в один ряд варто поставити вплив реформаторської педагогіки, яка здебільшого, явно чи приховано, опиралася на Ж.-Ж. Руссо чи Й. Песталоцці, тоді як педагогіку Й.-Ф. Гербарта чи гербартіанців вважали консервативною. Це також могло стати причиною, чому вчення Й.-Ф. Гербарта й гербартіанства не було належним чином тенденційно прогресивно й емансиповано представлене в німецькій педагогіці.

Вищеназвані німецькі педагоги акцентують увагу, до прикладу, на концепції Й.-Ф. Гербарта про «виховуюче навчання» та теоретичному обґрунтуванні зв'язку між навчанням і вихованням, які не викликали великого резонансу ні в школі, ні в позашкільних навчальних закладах, зазначаючи, що лише в поодиноких публікаціях, особливо післявоєнного періоду XX ст., було належно оцінено педагогіку Й.-Ф. Гербарта й гербартіанців і знайдено можливість викликати дискусію щодо її практичного значення, і дотично називають праці В. Асмуса, Д. Беннера, Б. Швенка та ін.

Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) з Варшавського католицького університету імені кардинала С. Вишинського (Польща) підтверджує доцільність вивчення й аналізу історико-педагогічних тем і зазначає, що вони заслуговують на ретельне дослідження, у тому числі й педагогіка гербартіанства.

Відстежуючи вплив ідей Й.-Ф. Гербарта на становлення системи освіти

Польщі, він відзначає зростаючий інтерес до вчення класика німецької педагогіки та його школи й вказує на відсутність перекладів їх праць з педагогіки, психології та філософії польською мовою. На тлі значної кількості досліджень у Німеччині, Австрії, Угорщині, Італії професор Д. Стемпковскі засвідчує наявність інтересу польських науковців до порушеного питання, він віднайшов близько 60 публікації в каталогах Національної бібліотеки Варшави й конкретизував інформацію про дві захищені дисертації (докторська (2004) А. Мурзина (A. Murzyn) «Гербарт і його місце в контексті ідеалістичної думки Канта» («Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej») та кандидатська (2003) Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) «Загальна педагогіка та релігія. Реконструкція забутої історії на прикладі теорії Й.-Ф. Гербарта» («Pedagogika ogólna i religia. Rekonstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta»)).

Науковець звертає увагу на той факт, що хоч гербартіанська педагогіка не представлена належним чином в історії педагогіки й не отримала ґрунтовного обговорення та аналізу, утім, мали значний вплив деякі практичні реформістські пропозиції гербартіанців на педагогічну думку загалом, на підготовку майбутнього вчителя зокрема (Додаток З).

Т. Мікгаїл звертає увагу на працю Ю. Рекуса (J. Rekus) «Освіта і мораль» («Bildung und Moral») (1993) як на одну із небагатьох спроб у німецькомовному світі, у якій автор здійснив спробу тлумачення ідеї Й.-Ф. Гербарта про «виховуюче навчання» у контексті школи, проте без прив’язки до гербартіанців і пояснення їх внеску в інтерпретацію цього поняття. У цьому зв’язку він звертає увагу на іншу працю Й. Рамзегерса (J. Ramsegers) «Що означає – виховувати через навчання?» («Was heißt, durch Unterricht erziehen?» (1998).

Карлос Мартенс (Carlos Martens), професор Католицького університету м. Брюссель (Katholieke Universiteit Brussel) (Бельгія), робить акцент на

замовчуванні Й.-Ф. Гербарта в Бельгії до 1885 р. Г. Теммерман (H. Temmerman) – учитель та керівник учительської семінарії в Лірі (Lier) – 1886 р. опублікував педагогіку Й.-Ф. Гербарта, а згодом ознайомив педагогічну громадськість з поглядами Т. Ціллера та В. Райна, передусім з ідеями формальних ступенів та концентрації навчання. К. Мартенс вказує на результат таких публікацій: з 1896 до 1912 рр. понад 20 вчителів, директорів навчальних закладів, шкільних інспекторів узяли участь у літніх курсах В. Райна у Єні, а в 90-х рр. XIX ст. бельгійські професори Ф. Коллард (F. Collard) з університету Левена (Universität Leuven) та П. Гоффманн (P. Hoffmann) з університету Гент (Universität Gent) відвідали Г. Шіллєра (H. Schiller) у Гіссені (Gießen), який пропагував ідею концентрації навчання в гімназіях свого міста й після ґрунтовного аналізу позитивно оцінили такий досвід.

Як зазначає К. Мартенс, учення Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців ширилося на бельгійські землі через Францію (публікації Моксьйона (Mauxion, Рьоріша (Roerich), Пінльоша (Pinloche)) та Нідерланди, завдяки працям Я. Гелука (Jan Geluk), Гарма де Раафа (Harm de Raaf) та Г. Деельмана (H. Deelman) і з 1900 р. надовго ввійшло в підготовку вчительства в Бельгії, особливо ідеї апперцепції, концентрації навчання й формальних ступенів.

Водночас П. Метц (Peter Metz) – професор кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки університету Базель (Basel), як і Ю. Олькерс, (J. Oelkers), професор кафедри загальної педагогіки університету Цюріх (Zürich) Швейцарія, вказують, що сьогодні неможливо стверджувати про безпосередній і прямий вплив Й.-Ф. Гербарта, К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера на педагогічну думку Швейцарії, проте окремі контакти, як, до прикладу, візити Й.-Ф. Гербарта і його рецензування праць Й. Песталоцці, приватне репетиторство в Берні залишили помітний вплив його ідей та вчення його послідовників на розвиток освіти в цій країні. Це свідчать про те, що гербартіанство не мало значного впливу в навчальних закладах Швейцарії, а

тому не можна із упевненістю говорити про потужний рух швейцарських гербартіанців, і тим не менше, гербартіанство через освітню діяльність окремих педагогів у період з 1880 до 1920 рр. домінувало в їх навчальних закладах у кантонах Граубюнден і Во.

П. Метц стверджує, що саме звідти було дано поштовх на всю Швейцарію щодо дискусійного обговорення програм, навчальних планів і матеріалів, методів навчання, і підтверджує думку своїх сучасників, що ініціативи гербартіанців та «збуджений ними інтерес» з-поміж учительства в позитивному розумінні спровокували зацікавлення їх ідеями й отримали успіх у впровадженні цих поглядів у навчальний процес.

Ю. Олькерс акцентує увагу на тому факті, що гербартіанство безпосередньо долучилося до розвитку професійної підготовки вчителя, проте після Першої світової війни в педагогічній літературі фактично залишилася теорія формальних ступенів, до чого найбільше доклав зусиль П. Петерсен. Швейцарський учений наголошує на неприпустимості твердження, що гербартіанство сьогодні випало з дискусійного поля зору й згадується лише в контексті історичної оцінки. Він опирається на аналіз досліджень своїх сучасників (Е. Ангальт, Й. Гопфнер, П. Метц) і підтверджує, що ідеї реформаторської педагогіки не змогли витіснити погляди гербартіанців, оскільки саме гербартіанство представило концепцію реформування школи в контексті реформаторської педагогіки.

Ю. Олькерс спростовує популярну, часто повторювану тезу про те, що гербартіанці скоротили і спотворили вчення Й.-Ф. Гербарта, а з готовністю глибокого аналізу та пропозицій відреагували на проблему фахової підготовки вчителя. Він радить не розцінювати гербартіанців як неосвічених учнів «майстра», а намагатися зрозуміти і побачити як їх освітню парадигму, так і їхні проблеми в її контексті.

Професор П. Метц припускає, що, мабуть, потрібно якнайбільше в цьому розумінні звернути увагу на концепцію гербартіанців щодо якісної

підготовки професійного рівня вчителя й на збудження свідомості суспільства до педагогічних дискусій. Вивчаючи публікації своїх сучасників у Швейцарії, він звертає увагу на апелювання гербартіанців щодо полеміки проти катехитичних методів навчання й пропозиції замінити їх на краще обґрунтовані з педагогічної, психологічної й методичної точки зору формальні ступені, а також дискусію з приводу енциклопедичності традиційних навчальних матеріалів та програм і намагання замінити їх на зорієнтовані на розвиток дитини культурно-ступеневі навчальні плани та засоби.

Експерт П. Метц зауважує, що гербартіанство ніколи не мало у Швейцарії беззаперечно стійкої позиції, а повинно було постійно відстоювали і захищати в запеклих суперечках свої погляди. Як розквіт, так і занепад гербартіанського руху залежав від полеміки у сфері освіти інших європейських країн та від суб’єктивної негативної оцінки двох провідних швейцарських педагогів: Г.-Р. Рюга (Hans Rudolf Rüegg (1824-1893)) та А.-Ф. Ларгіадера (Anton Philipp Largiader (1831-1903)).

П. Метц аргументує свою думку тим, що політична блокада і культурне розмаїття Швейцарії стали тією причиною, котра завадила загально швейцарському домінуючому впливу гербартіанства в цій країні. Окрім того, «часті обговорення» гербартіанської педагогіки швидко сприяли виявленню її слабких сторін.

Завідувач кафедри педагогіки університету м. Марібор (Maribor) (Словенія) Едвард Протнер (Prof. Edvard Protner) наголошує, що введення ідей гербартіанства у словенську педагогіку уможливило міжнародний педагогічний дискурс з метою вдосконалення передусім дидактичних питань і забезпечило їй більш високий академічний рівень. Питання професійної підготовки вчителя залишалося відкритим, і саме повернення до наукових основ гербартіанства уможливило доступність теоретичних знань і необхідність практичних навичок. Відтак потрібно взяти до уваги і той факт,

що гербартіанська теорія як актуалізувала важливість уведення формальних ступенів у побудову уроку, так і зловживала цією доктриною.

Доктор педагогіки Будапештського університету імені Лоранда Етвеша, завідувач кафедри педагогіки Беатрікс Вінче (Beatrix Vincze) (Угорщина), як і професор Софійського університету Святого Климента Охридського А. Чавдарова (Albena Chavdarova) (Болгарія) наголошують, що в другій половині XIX ст. педагогіка Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців визначила розвиток шкільної системи Угорщини та Болгарії за посередництва відомого угорського педагога-гербартіанця М. Кармана (Mor Karman) та прогресивного хорватського представника у Болгарії С. Базарічека (Stjepan Basaricek). А. Чавдарова акцентує увагу на тому, що угорські педагоги, які спочатку здобували освіту в німецькомовних країнах та мали можливість ознайомитися з німецьким ідеалізмом, працюючи над освітньою реформою, звернулися до австрійського досвіду.

Відповідаючи на запитання щодо гербартіанців, учення котрих найбільше вплинуло на розвиток педагогічної теорії і практики їх країн, експерти з Німеччини (Д. Беннер, Р. Коріанд, Р. Кьоренц, Т. Мікгаїл, Й. Шльомеркемпер), називають Т. Ціллера (модель формальних ступенів навчання) та В. Райна (питання підвищення кваліфікації вчителя, літні курси для вчителів, експериментальна школа при університеті Єни).

Швейцарські історики педагогіки П. Метц та Ю. Олькерс указують на чотирьох представників гербартіанства у своїй країні: Франсуа Гуекс (François Guex) і Ернест Бріод (Ernest Briod) у Лозанні та Теодор Вігет і Пауль Конрад у Хурі. Ці два міста (столиці кантонів Во і Граубюнден) стали центрами гербартіанства у Швейцарії, а звідти воно ширилося в інші землі. На педагогічну думку Лозанни безпосередній вплив мали гербартіанці Єни, а на розвиток педагогіки м. Хур – представники гербартіанської наукової школи Ляйпціга. У кантоні Берн Е. Шнайдер (Ernst Schneider) представляв обидві версії вчення: як К.-Ф. Стоя, так і Т. Ціллера. Досить інтенсивне

сприйняття гербартіанських ідей відбулося у трьох євангелістських центрах з підготовки вчителів: Берні, Аргау та Цюріху – за посередництва Г. Баумгартнера (Heinrich Baumgartner) та М.-Є. Девода (Michel-Eugene Devaud).

Бельгійський учений К. Мартенс указує на те, що в Бельгії залишаються відмінності між державними та католицькими навчальними закладами. Педагоги перших навчальних установ позитивно оцінили вчення Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, особливе визнання отримали ідеї В. Райна. Представники католицької школи відкинули гербартіанські погляди загалом, проте від 1910 р. у навчальному процесі широко використовувалася дидактика О. Вільмана, рекомендована священиком Ф. де Говре (Frans De Hovre).

Професор Е. Протнер звертає увагу на необізнаність педагогів Словенії з оригінальними працями Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців і визнає вплив гербартіанця Г.-А. Лінднера (декілька років працював у Словенії). Він стверджує, що в педагогічних навчальних закладах домінувало навчання, яке базувалося на працях Г.-А. Лінднера.

Щодо питання про перспективи впливу гербартіанства на педагогічну думку Європи, то німецькі, австрійські, швейцарські експерти вказують, що в країнах колишнього Варшавського договору, від НДР до Угорщини, України та Росії, гербартіанське вчення «якщо не скорочували», передусім, з гострою критикою в дусі соціалістичного навчання і виховання, то взагалі замовчували. Як зазначає К. Мартенс, гербартіанство запропонувало по-новому подивитися на підготовку вчителя, який володіє знаннями з філософії, психології, педагогіки, на сприйняття навчання і виховання не як мистецтва, а науково обґрунтованої практики. Як і інші експерти, професор К. Мартенс підтверджує факт того, що хоч реформаторська педагогіка і відмовилася від гербартіанства, проте привласнила його основні ідеї.

Швейцарець П. Метц та представник Японії Й. Кіухі аналізують учення

гербартіанства як наукову парадигму з теоретичним фундаментом, системними висновками, зі світовим поширенням його позицій і значною кількістю прихильників, виокремлюють мережу наукових спілок, об’єднань, які проводили низку симпозіумів, конференцій, засідань, успішно захищаючи свої позиції. В Австрії та Японії воно позначилося на реформованій діяльності навчальних закладів. Дослідники стверджують, що цей вплив був не лише великим, але й різноплановим, дуже часто використовували гербартіанську теорію педагоги реформаторського напряму, не покликаючись на гербартіанців. Критично налаштовані до гербартіанської концепції Г. Кершенштайнер (G. Kerschensteiner) (1914) і Г. Гаудіг (H. Gaudig) (1917) пристосували теорію формальних ступенів, повторюючи в процесі трудового навчання послідовність цієї теорії, згодом – Г. Рот (Heinrich Roth) (1957) і Г. Аеблі (Hans Aebli) (1983) – у відтворенні концентрації навчання й зв'язок з формальними ступенями.

Отже, експерти Д. Беннер, Р. Коріанд, Т. Мікгаїл, Р. Кьоренц, Й. Шльомеркемпер (Німеччина), Й. Гопфнер, К. Штьокль (Австрія), П. Метц, Ю. Олькерс (Швейцарія), К. Мартенс (Бельгія), Е. Протнер (Словенія), Д. Стемпковскі (Польща), Б. Вінче (Угорщина), А. Чавдарова (Болгарія), Й. Кіухі (Японія) підтверджують, що гербартіанська педагогіка, починаючи з 70-х рр. XIX ст., багато в чому вплинула на розвиток педагогіки, передусім у Німеччині, а відтак і у світі, проте з кінця 20-х років минулого сторіччя зазнала гострої критики і поступово втрачала позиції.

Висновки до п’ятого розділу

У Німеччині (згодом в інших країнах) вплив гербартіанців був найбільш відчутним. Це стосувалося розвитку народної школи та професійної підготовки вчителя. Учені-експерти відзначають, що при цьому були втрачені важливі критичні зауваження до педагогіки Й.-Ф. Гербарта:

управління дітьми, покарання, формування розумових здібностей, розуміння досвіду і спілкування в навчальному процесі, мораль (позитивний та негативний аспекти).

Починаючи з 60-х рр. XX ст., працями В. Асмуса, Д. Беннера, Г. Букка, В. Клінгберга, Б. Швенка, а згодом Е. Ангальта, М. Вінклера, Т. Мейєра, Г. Мюллєра, К. Пранге, К. Шторка (K. Stork) підтверджено важливість повернення як до Й.-Ф. Гербарта, так і до гербартіанства загалом. Учені-педагоги Р. Боллє, Г. Вайганд, Ф. Вісманн, К. Гайнце, Й. Гопфнер, Б. Доллінгер, О. Заякін, П. Зедлєр, Р. Коріанд, Р. Кьоренц, К. Мартенс, Т. Мейєр П. Метц, А. Немет, Ю. Олькерс, Е. Протнер, Д. Стемпковскі інтерпретують гербартіанське вчення як ефективну, дієву педагогічну концепцію, яка впливає на розвиток освіти та професійну підготовку вчителів у Німеччині, Австрії, інших європейських країнах, а також в Японії, Китаї, Росії. Дослідники вказують на важливість повернення гербартіанського вчення.

В «Історії німецької освіти» знаходимо вказівки на те, що поступово втрачається визначальний характер акцентованих свого часу Й.-Ф. Гербартом понять «педагогічний такт», «управління». Гербартіанці лише частково врахували чіткі дефініції німецького педагога та схеми навчання. Саме це спричинило негативну критику гербартіанців у другій половині XX ст., оскільки їхнє вчення мало ознаки наукової парадигми.

Гербартіанців сприймали як солідну наукову спілку, що захищала власне бачення певних педагогічних проблем. Вони розробили специфічні методи дослідження та форми організації, піклувалися про наукове зростання та можливе подальше поширення своїх ідей. Водночас гербартіанці намагалися винести певні питання на відкриті дискусії. Їхні погляди мали успіх, оскільки по-новому інтерпретувалися й були залучені до розв’язання педагогічних проблем.

Отже, парадигма гербартіанців становила багатий арсенал педагогічних

теорій та практичних вказівок, а саме: збережений гербартіанцями релігійний компонент випливав, по-перше, із вимоги про самовизначення та, по-друге, зі свободи вибору релігії. Школа Т. Ціллєра запропонувала такі формальні ступені навчання: *аналіз, синтез, асоціація, система, метод, функція,* та фази навчання: *спокійне заглиблення, поступове заглиблення, спокійне опанування, поступове опанування*; створили передумови для шкільної системи освіти й освіти загалом.

Результати дослідження, викладені в цьому розділі, опубліковані у [172; 176; 203], у матеріалах конференції [214; 219].

ВИСНОВКИ

У дисертації узагальнено досвід використання гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах другої половини XIX – XX ст. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, розв’язання поставлених завдань і уможливили формулювання таких **висновків:**

1.Період другої половини XIX – першої половини XX ст. у педагогіці ознаменувався виникненням нових педагогічних концепцій, систем, експериментальних шкіл, педагогічних теорій, стимулюючи тим самим розвиток педагогічної науки і практики. У XIX ст. діяла плеяда видатних педагогів, які обґрунтували нові засади організації навчально-виховного процесу. Педагогічний дискурс потребував нового прочитання, вивчення, аналізу, оскільки ці педагогічні ідеї, народжені в XIX ст., особливо в його другій половині, заклали підвалини сучасної педагогічної думки в усьому розмаїтті.

З’ясовано, що педагогіка XIX ст. проходила складний процес утвердження в ранзі науки. Вирішальним було подолання принципових труднощів, зокрема, несумісність теорії та практичних завдань, відсутність системи професійної підготовки вчителів і вихователів.

Педагогіка як навчальний предмет в університетах мала завдання реалізувати практичну мету: допомогти майбутньому вчителеві в отриманні навичок виховання й запропонувати теоретичні основи мистецтва виховання. Відповідно до мети, педагогіка поєднувала нормативні (ідеал особистості на основі етики та вчення про мораль) та емпіричні (вчення про досвід) знання. В.-Е. Мільде, А.-Г. Німейєр вважали педагогіку симбіозом учення про виховання та навчання; запозиченням основ з інших предметів, особливо етики, психології, історії шкільництва і філософської думки. Педагогічна теорія користувалася практичними досягненнями теологів,

колишніх учителів гімназій, народних шкіл, викладачів семінарій, які досягли рівня університетських професорів.

Гербартіанство ввійшло у педагогіку як продовження ідей видатного мислителя, спадщина якого обговорюється та не втрачає актуальності до наших днів. 1868 року учнями та послідовниками Й.-Ф. Гербарта заснована «Спілка наукової педагогіки», яка успішно функціонувала до 1927 р. Гербартіанство як течія бере свій початок від німецького педагога й набула значного поширення в другій половині XIX ст. у Німеччині та інших країнах. Оцінка гербартіанського вчення залишається переважно критичною (консервативне, реакційне, догматичне). На початку XX ст. саме такими термінами характеризували гербартіанство представники реформаторської педагогіки, водночас вибравши для себе інші атрибути: реформаторське, прогресивне, нове вчення. Така однобічна критика (щоправда, були й винятки), збереглася майже до кінця XX ст.

2.Об’єктивно оцінюючи Й.-Ф. Гербарта, не варто недооцінювати і концепцію гербартіанства. Доведено, що з-поміж представників гербартіанства були видатні теоретики, як, до прикладу, О. Вільманн та В. Райн. Гербартіанці – суперечливе поєднання концепцій, проте і приклад для аналізу ґенези теоретичної парадигми, процесу розвитку наукової школи, її виникнення, розквіту та занепаду. Гербартіанство є прикладом для пояснення першочергових проблемних напрямів педагогіки: питання архітектоніки в педагогіці; проблематики трансформацій загальної педагогіки; поступу від системної теорії до педагогічного вчення; поєднання теорії і практики; підготовки професійного вчителя; діалектики педагогічного реформізму та консерватизму. Гербартіанство може бути взірцем педагогічної герменевтики, тобто інтерпретації педагогічних текстів: вплив теорії; проблематика «схематизації»; проблема суперечливої структури педагогічного зв’язку між теорією і практикою. Гербартіанська педагогіка

має практичне спрямування, оскільки її представники намагалися пристосувати педагогіку до потреб школи.

Ляйпціг став центром подальшого розвитку і поширення наукової школи гербартіанців (1861 р. – видання «Журналу точної філософії у дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus»); 1862 р. – заснування педагогічної семінарії в Ляйпцізі за керівництва Т. Ціллера; 1868 р. – утворення «Спілки наукової педагогіки» («Verein für wissenschaftliche Pädagogik»), вихід «Щорічника Спілки наукової педагогіки» («Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik») та інших періодичних часописів.

3.Виходячи з окреслених чинників та характеру, динаміки розвитку гербартіанської педагогіки, виокремлено основні періоди, що зумовлені найбільш значущими змінами у змісті, напрямах, ідеях, принципах і завданнях навчально-виховного процесу: перший – заснування центру гербартіанської практичної філософії (Ляйпціг), започаткування «Журналу точної філософії в дусі нового філософського реалізму» («Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus») та «Щорічника Спілки наукової педагогіки», пояснення взаємозв’язку результатів теоретичної етики з практикою життя, акцент на моральному вихованні, ідеї внутрішньої свободи; другий – заохочення вступу в об’єднання, зовнішній інтерес до наукової педагогіки, публікації навчальних матеріалів для народних шкіл, підготовка тем досліджень, оприлюднення наукових здобутків, діяльність «літніх курсів»; третій – обґрунтування змісту, форм, методів навчання в педагогічних семінаріях (теоретично-педагогічна підготовка та практично-педагогічна освіта), просвітительська та педагогічна діяльність К.-Ф. Стоя і Т. Фогта, а також інших послідовників Й.-Ф. Гербарта, збільшення кількості членів спілки гербартіанців в Європі, публікації щорічного збірника праць; четвертий – обґрунтування змісту теологічної освіти, випуск щорічника спілки за кордоном, поширення ідей національного виховання,

популяризація ідей школи В. Райна, створення нового плану для народної школи; п’ятий – зростання кількості студентів у педагогічних семінаріях, піднесення педагогіки до рангу академічної науки, забезпечення взаємозв’язку та взаємозумовленості теорії і практики навчання, керування академічними кафедрами, широкі можливості для популяризації, наукова діяльність прихильників спілки; шостий – критика вчення гербартіанців у Німеччині та за її межами представниками реформаторської педагогіки, ігнорування ідей гербартіанства в наукових колах; сьомий – зростання уваги до вивчення праць Й.-Ф. Гербарта і гербартіанців, їх поширення за допомогою електронних засобів інформації, регулярні науково-практичні симпозіуми в різних європейських країнах, неупереджені дослідження представниками різних країн теоретичних основ гербартіанства.

Доведено, що Т. Ціллер є педагогом-реформатором, який об’єднав наукову педагогіку з християнською. З метою отримання концептуально-інтегрованого дослідження дидактики і підготовки вчителя він докладно обґрунтував й структурував шкільний та соціально-педагогічний напрями, на практиці втілив свої ідеї. Це стало можливим завдяки заснуванню низки навчальних інституцій та виданню наукової періодики. Успіх школи Т. Ціллера можна розглядати в багатьох площинах, зокрема як результат науково зорієнтованого дослідницького центру, динамічної практично спрямованої спільноти дослідників.

4.Узагальнюючи теоретичні здобутки Т. Ціллера, Т. Фогта та В. Райна, відзначаємо усвідомлення зростаючої потреби щодо використання у навчальному плані основ національного виховання. Т. Ціллер пропонував увести до навчального плану дитячого садка народні легенди, німецькі казки. У своєму навчальному плані він урахував надбання інших країн. В. Райн також закликав використовувати національно-соціальні теми. Т. Ціллер визначив мету виховання на релігійних засадах, що не сприяло привабливості його педагогіки, але релігійний аспект поєднав у гербартіанській педагогіці дві

суперечливі тенденції педагогіки XIX ст.: християнство й науковість. Замість того, щоб обґрунтувати педагогіку однобічно з позиції віри, релігійних догм чи розуму, у його вченні об'єдналися релігія, етика та психологія.

Наприкінці XIX ст. основи гербартіанства зазнали особливо гострої критики. Представники експериментальної педагогіки подавали свої пропозиції. Невдоволення пояснювалося двома причинами: для вчителів школи XIX ст. гербартіанська педагогіка виявилася недостатньо пристосованою, а для педагогів-реформаторів XX ст. – сконцентрованою на особі вчителя, схематичною.

Гербартіанців сприймали як наукову спілку, яка захищала власне бачення головних педагогічних та психологічних проблем. К.-Ф. Стой, Т. Ціллер, В. Райн розробили специфічні методи дослідження та форми організації, піклувалися про наукове зростання і можливе подальше поширення своїх ідей. Водночас гербартіанці намагалися винести певні питання на відкриті дискусії. Їхні погляди мали успіх, оскільки по-новому інтерпретувалися й були використані для розв'язання проблемних питань шкільництва і фахової підготовки вчителя. Ураховуючи, що здебільшого конструктивні ідеї та педагогічний досвід гербартіанців все ще не актуалізовані, їхнє творче застосування у подальшому сприятиме реформуванню системи національної освіти України загалом, окрім того, забезпечуватиме і належну фахову підготовку вчителів.

5.Наукова школа гербартіанців спричинила появу великої кількості педагогічних теорій та практичних вказівок, сприяла розв'язанню низки дидактичних проблем. Збережений гербартіанцями релігійний компонент, пояснювався, по-перше, із вимоги самовизначення, по-друге, зі свободи релігії. Квінтесенцією цього для гербартіанців була *душа,* яка наповнювала світ невід'ємністю субстанції «*Я*».

Представники наукової школи були переконані, що здібності дитини залежать від її природи, а їх реалізація – від зовнішнього впливу. Гербартіанська педагогіка була індивідуально зорієнтованою, виховання спрямоване на індивідуальність, і, відповідно, розкривався педагогічний зв'язок *учитель – учень*. У різнобічності інтересів гербартіанці вбачали ідеал, який може розкрити всю повноту розумового й духовного життя. Під «різносторонністю інтересів» гербартіанці розуміли рушійну силу, котра спонукає до розумового й духовного життя. Запропонованим школою Т. Ціллера формальним ступеням (аналіз – синтез – асоціація – метод – функція) відповідають виокремлені Й.-Ф. Гербартом чотири етапи навчання.

Концепція педагогічного управління гербартіанцями була не просто запозичена, а по-новому опрацьована й модернізована. Управління, дисципліна та виховання мають власну мету, а тому, на переконання гербартіанців, стиль управління в жодному разі не повинен бути авторитарним, а педагогічним у класичному розумінні. Гербартіанська педагогіка створила передумови для освітньої політики, практики, де пануватимуть креативне навчання, належний відпочинок, релігійне осмислення сенсу життя.

На противагу поширеній прагматичній педагогіці школи, гербартіанці розглядали науковість як передумову мистецтва навчання. Науковість підготовки вчителя обґрунтувалася у двох теоретичних концепціях: раціонального такту та конструктивності уявлень у поєднанні з навчанням. Найбільш ефективною, цікавою і визнаною була вимога професійності; що популярнішою ставала ця ідея, то більшою виявилася кількість студентів, практикантів, учасників літніх курсів, педагогічних семінарій. Гербартіанську концепцію навчання можна порівняти із сьогоднішньою пропозицією багатьох педагогічних закладів, які надають теоретичну підготовку з

педагогіки, психології, методики та забезпечують практичний аспект шляхом відвідування уроків учителів, взаємовідвідування, пробних уроків.

Реалізації наріжного завдання гербартіанства – підготовці вчителя – слугувала педагогічна семінарія, поєднана зі школою практики, що базувалася на етично-релігійній меті. З'ясовано, що завдання педагогічної семінарії в гербартіанстві були набагато ширшими, аніж змістова підготовка вчителя в Й.-Ф. Гербарта, зокрема, визнавалася множинність освітніх цілей. Виявлено суттєвий вплив гербартіанців на питання дидактики. Саме вони ввели ідею послідовної концентрації навчання, кодифікували почерговість культурно-історичних ступенів, докладно регламентували процес навчання за допомогою теорії формальних ступенів.

Засновані 1842 року в Єні К.-Ф. Стоєм педагогічна семінарія з практичною школою та інститут, у яких здобували освіту нарівні обидві статі, стали моделлю й визначили на декілька десятиріч підготовку педагогічних кадрів не лише Німеччини, але й Австро-Угорщини, Швейцарії й поширилися у країни Балтії (за посередництвом діяльності К.-Ф. Стоя), балканські країни (через учнів гербартіанців), країни Східної Європи (Україну – через посередництво професорів Львівського й Чернівецького університетів), Польщу (засобом ґрунтовного аналізу польськими вченими німецькомовного блоку гербартіанства), Росію, країни Східної Азії (Японію, Китай засобом аналізу і впровадження гербартіанської концепції вченими Т. Добаші та Е. Марсала).

6.Проведена нами експертна оцінка значення гербартіанської педагогіки представниками різних країн: Р. Коріанд (R. Coriand) м. Ессен, Т. Мікгаїла (T. Mikhail) м. Карлсруге, Д. Беннера (D. Benner) м. Берлін, Р. Кьоренца (R. Koerrenz) м. Єна, Й. Шльомеркемпера (J. Schlömerkemper) м. Франкфурт-на-Майні з Німеччини, Й. Гопфнер (J. Hopfner), К. Герденіч (C. Gerdenitsch) м. Ґрац з Австрії, Б. Вінче (B. Vincze) м. Будапешт з Угорщини, Ю. Олькерса (J. Oelkers) м. Цюріх, П. Метца (P. Metz) м. Базель

зі Швейцарії, К. Мартенса (C. Martens) м. Брюссель з Бельгії, Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) м. Варшава з Польщі, А. Чавдарової (A. Chavdarova) м. Софія з Болгарії, Е. Протнера (E. Protner) м. Марібор зі Словенії, Й. Кіухі (Y. Kiuchi) м. Наруто з Японії засвідчила вплив гербартіанства на розвиток освіти. Експерти виокремили специфічну модель формальних ступенів навчання, яку педагоги і сьогодні вважають одним із основних компонентів дидактичної підготовки вчителя, відзначили питання підвищення кваліфікації вчителя, літні курси для вчителів, експериментальні школи при університетах. Вони спростували повторювану тезу щодо некоректної інтерпретації гербартіанцями вчення Й.-Ф. Гербарта й наголосили, що всі важливі позиції у системі освіти Німеччини, Австро-Угорщини, Швейцарії другої половини XIX ст. – початку XX ст. були проведені послідовниками педагогіки гербартіанства, а їх прихильники в цих країнах вважаються реформаторами університетської освіти.

Принципово важливо, щоб в умовах запланованих реформ в Україні зберігалася ідея прийнятності гуманістичних традицій світової та вітчизняної освіти. Саме тому нагальною є необхідність пошуку закордонного педагогічного досвіду, зокрема німецькомовних країн (Німеччини, Австрії, Швейцарії), які втілили передові ідеї європейської педагогічної думки й мали істотний вплив на становлення педагогічної науки і практики.

Ми пропонуємо оновити зміст навчальних програм з педагогіки та історії педагогіки (підручники, посібники, навчально-методичні праці) щодо впливу гербартіанства на розвиток національних систем освіти у європейських країнах.

Наукова школа Й.-Ф. Гербарта повертається, збагачує педагогічну науку, викликає закономірні дискусії, що є запорукою розвитку освітнього простору.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого дослідження потребує ретроспективна оцінка

закономірностей розумового виховання дітей, розвиток наукових педагогічних шкіл, виявлення на засадах компаративістики тенденцій розвитку дидактики в Європі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Абашкіна. –К., 1999. – 46 с.

2. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина XX - початок XXI століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Авшенюк Наталія Миколаївна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2016. – 42 с.

3. Алексеев В. Гербарт, Штрюмпель и их педагогические системы / В. Алексеев // Журнал Министерства народного просвещения. – 1906. – № 7. – Отд. 3. – С. 23 – 64. – (Серия IV).

4. Ананьин С. А. Интерес по учению современной психологии и педагогики / С. А. Ананьин. – К: (Тип-фия акц. о-ва «П. Барский в Киеве»), 1915. – 394 с.

5. Анастасиев А. Внимание и интерес при обучении / А. Анастасиев // Русская школа. – 1902. – № 5-6. – С. 154-167; № 7. – С. 10-17; № 9. – С. 137-153; № 10-11. – С. 127 – 146.

6. Андрощук Г. Система освіти в Австрії / Геннадій Андрощук, Аліна Андрощук // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2000. – №10(850). – С. 75 – 79.

7. Андрощук Г. Система освіти у ФРН / Геннадій Андрощук, Аліна Андрощук // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2000. – №12(851). – С. 71 – 76.

8. Антонюк Л. Австрійська школа: приклад еволюційного осучаснення / Людмила Антонюк // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2002. – №12(875). – С. 70 – 73.

9. Балей С. Нарис психольогії / С. Балей. – Львів-Київ, 1922. – 265 с.

10. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939 рр.): методичний посібник / Марія Барна // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1998. – №7-8. – С. 33 – 49.

11. Барна М. Філософсько-педагогічна підготовка вчителів у Львівському університеті (1867-1939 рр.) / Марія Барна // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1996. – №9. – С. 62 – 64.

12. Бауман Ю. Введение в педагогику. История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология) / Ю. Бауман ; [пер. с 2-го нем. изд. Г. Зоргенфрей]. – СПб. : Изд. М. Вольф, 1905. – 150 с.

13. Бенеке Ф. Руководство к воспитанию и учению / Ф.-Е. Бенеке ; [пер. с нем. под ред. Н. Х. Весселя]. – СПб. : 1872. Ч. II. – 1872. – 498 с.

14. Бідюк Н. Освіта у Великій Британії [Текст] : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Н. М. Бідюк, Л. М. Балацька. – Хмельницький : [б.в.], 2000. – 126 с.

15. Болюбаш Я. Освіта в країнах Заходу / Ярослав Болюбаш, Людмила Пуховська // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1994. – №9. – С. 75 – 77.

16. Бражник Е. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед.журнал. – 2005. – январь-июнь. – Режим доступа : http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm.

17. Бугрій О. Активізація навчального процесу в зарубіжній вищій школі / О. Бугрій // Вища школа: науково-практичне видання. – 2008. – №5. – С. 70-78.

18. Буркова Л. Парадигмальний підхід до класифікації сучасних дидактичних теорій / Людмила Буркова // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2006. – №10 (921). – С. 8 – 11.

19. Вакуленко Т. Історія розвитку радикальних реформаційних течій на землях Корони Чеської наприкінці XV – у першій половині XVI століть [Електронний ресурс] / Т. І. Вакуленко // Науковий вісник Ужгородського

університету. Серія : Історія. – 2014. – Вип. 2. – С. 88 – 91.

20. Вильманъ О. Дидактика как теория образования / О. Вильманъ. [пер. с 3-го испр. авт. нем. изд.]. – М. : пер. К. Тихомирова, 1908. – 678 с.

21. Вихрущ А. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / Анатолій Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія, 2009. – Випуск 469. – С. 22 – 32.

22. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. / В. Вихрущ ; [за ред. Л. П. Вовк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. Ч. І. – 421 с.

23. Волошин А. Педагогіка і дидактика / Августин Волошин. – Ужгород : Накл. «УНІО», 1923. – 186 с.

24. Воронка Г. Ступенева структуризація системи вищої освіти за кордоном / Г. С. Воронка // Гуманітарні науки. – 2009. – № 1. – С. 124 – 131.

25. Врецьона Г. Новомоднії основи виховання / Г. Врецьона // Школьна Часопись. 1886. Ч. 19-20. – 20 жовтня (1) Падолиста. – С. 145 – 148.

26. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вищ. шк., 1995. – 237 с.

27. Гаманюк В. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині [Текст] : дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна ; Київський лінгвістичний ун-т. – К., 1995. – 221 с.

28. Ганелин Ш. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – 2-е изд., испр. и доп. – Ленинград – М. : Учпедгиз, 1954. – 304 с.

29. Ганелин Ш. Історія педагогіки / Ш. І. Ганелін, Є. Я. Голант. – К. : Рад. шк., 1941. – 401 с.

30. Герцюк Д. Педагогічна освіта у Львівському університеті: погляд крізь століття / Дмитро Герцюк, Теодор Лещак // Каменяр. – № 1, січень 2011 р. –[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //kameniar.franko.lviv.ua/?p=468. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

31. Гершунський Б. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория,

методология, практика / Б. Гершунський. – М. : Наука, 2003. – 768 с.

32. Герцюк Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – початок XX століття): дис…к. п. н.: 13.00.01 / Д. Д. Герцюк. – Львів, 1995. – 255 с.

33. Год Б. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в історико-педагогічній ретроспективі / Борис Год // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2004. – №3(33). – С. 43 – 48.

34. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI століття» / Семен Гончаренко, Василь Кушнір // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2005. – №1(35). – С. 2 – 6.

35. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

36. Гоштанар І. Педагогічна система Й. Ф. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. В. Гоштанар; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.

37. Даденков Н. Личность в современной немецкой педагогике / Н. Даденков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1911. – Сер. XXXV. – № 10. – Отд. III. – С. 196 – 237.

38. Даденков М. Історія педагогіки / М. Даденков. – К. : Рад. шк., 1947. – 328 с.

39. Дебольский Н. Педагогика – наука или искусство / Н. Г. Дебольский // Русская школа. – 1891. – № 3. – С. 270 – 281.

40. Дебольский Н. Очерк лекций по педагогике Гербарта / Н. Г. Дебольский // Педагогический сборник, выдаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – 1875. – № 4. – С. 83 – 102; № 5. – С. 151 – 187; № 7. – С. 126 – 149.

41. Демков М. Влияние западноевропейской педагогики на русскую педагогику / М. И. Демков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – Ч. XXVII. – № 5. – Отд. III. – С. 28 – 60. – (Серия IV).

42. Демков М. История западноевропейской педагогики / М. И. Демков. – М. : 1912. Тип-фия Тов-ва И. Д. Сытина, 1912. – 495 с.

43. Демков М. О принцыпах науки воспитания / М. И. Демков // Педагогический сборник. – 1898. – № 9. – С. 72 – 89.

44. Демков М. И. Педагогика западноевропейская и русская : пед. хрестом. [для учит. ин-тов и семинарий, пед. курсов при город. училищах и для народ. учителей] / М. И. Демков. – М. : Тип-фия тов-ва И. Д. Сытина, 1911. – 336 с.

45. Десятов Т. Неперервна освіти як проблема порівняльної педагогіки / Т. Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2011. – Вип. 3(2). – С. 96 – 105.

46. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность : учеб. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Изд-во Рос. Открыт.ун-та, 1992. – 177 с.

47. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогіка : учеб. пособ. [для студ.вузов] / А.Н. Джуринский. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.

48. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогіки : учеб. пособ. [для вузов] / А.Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ : ИНФРА – М, 1998. – 272 с.

49. Джуринский А. Н. История педагогіки : учеб. пособ. [для студ. педвузов] / А.Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 296 с.

50. Диттес Ф. История воспитания и обучения /; [пер. с нем. под ред. Л. Н. Модзалевский] – СПб. : Тип-фия бр. Пантелеевых, 1874. – 268 с.

51. Дідух І. Виховна теорія і практика українського скаутського руху на західноукраїнських землях у 1910-х рр. ХХ ст. [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Дідух Ірина Ярославівна ; Тернопільський нац. пед. ун- т імені Володимира Гнатюка, [Прикарпатський нац. ун- т імені Василя Стефаника]. – Тернопіль, 2013. – 19 с.

52. Дічек Н. З галереї портретів українських педагогів 20-х років ХХ століття: Степан Ананьїн / Наталія Дічек // Шлях освіти: науково-

методичний журнал. – 2002. – №3(25). – С. 38 – 43.

53. Дубасенюк О. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога [Текст] : автореф.дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Дубасенюк Олександра Антонівна ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1996. – 48 с.

54. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В Духавнева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 480 с. – (Серия : Учебники, учебные пособия).

55. Євтух М. Адаптація вітчизняної вищої школи до освітніх стандартів Європи : [доповідь Академіка-секретаря Відділення вищої освіти на Загальних зборах АПН України] / М. Євтух // Педагогічна газета. – 2009. – Берез. (№ 3). – С. 7.

56. Житарюк І. Кадрове забезпечення математичної освіти Буковини за часів її перебування у складі Австрії / І.В. Житарюк // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 3. – С. 72 – 78.

57. Жуковський В. Уроки релігії у школах Австрії / В.М. Жуковський, В.М. Мішак // Вісник Житомирського держ.пед.університ-ту. – 2011. – Вип. 57. – С. 43 – 47.

58. Завгородня Т. Підготовка вчителів для закладів освіти Східної Галичини (XVIII – початок XX ст.) / Т.К. Завгородня // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 249 – 254.

59. Запольский Н. Н. Ане кдот в истории. Этюд к характеристике гербартовской школы в педагогике / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1888. – № 4. – С. 372 – 404.

60. Заболотна О. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : монографія / О.А.Заболотна. – Умань : ФОП Жовтий, 2013. – 372 с.

61. Запольский Н. Материалы для практической методики преподавания предметов общеобразовательного курса по учению гербартовской школы в

педагогике / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1886. – № 11. – С.345 – 362; № 12. – С.448 – 467; 1887. – № 1. – С. 47 – 71.

62. Запольский Н. Н. О концентрации в обучении / Н.Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1886. – № 1. – С. 53 – 72; №2. – С. 141 – 157.

63. Запольский Н. Теория и практика преподавания по учению гербартовской школы в педагогике / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1887. – № 9. – С. 15 – 188; № 10. – С. 241 – 252.

64. Золотухіна С. Розвиток теорії та пратики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (ІХ – ХІХ ст.) / С. Т. Золотухіна : Автореф. дис…д-ра педаг. наук : 13.00.01 / АПН України. – К., 1995. – 48 с.

65. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання / С. Т. Золотухіна. – Харків : Основа, 1995. – 78 с.

66. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. [для вузов] / И.А. Зимняя. – узд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

67. Зязюн І. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи [Текст] / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; ред. І. А. Зязюн. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

68. Зязюн Л. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції [Текст] / Л. І. Зязюн ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. - К. ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.

69. История педагогіки : учеб. пособ. [для пед. ун-тов] : в 2 ч. / под ред. А. И. Пискунова.– М. : Сфера, 1998. – Ч. 2 : С XVIII в. До сер. XX в. – 1998. – 304 с.

70. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. [для пед. учеб. завед.] / под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2004. – 512 с.

71. Каплун А. Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ - ХХ ст.) [Текст] : монографія / Андрій Каплун ; за ред. д-ра пед. наук, проф., д. чл. АПН України Н. Г. Ничкало. – Т. :

Терно-граф, 2009. – 472 с.

72. Каптерев П. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев. – М. : Виктория, 1915. – 423 с.

73. Квас О. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. - перша половина XX ст.) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Квас Олена Валеріївна ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2012. – 30 с.

74. Кемінь В. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно- Східної Європи (1918- 1996 рр.) [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кемінь Володимир Петрович. – Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К., 1997. – 56 с.

75. Комаровский Б. К истории гербартианского направления в педагогике / Б. Б. Комаровский // Советская педагогика. – 1940. – № 2. – С. 17 – 29.

76. Константинов Н.А. История педагогіки : учеб. [для студ. пед. ин-тов] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

77. Кошманова Т. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.) / Т. С. Кошманова; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Л. : Світ, 1999. – 487 с.

78. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В.П. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.

79. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №4 (58). – С. 2 – 4.

80. Кремень В. Філософія освіти XX століття / В. Кремень // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2003. – №2 (28). – С. 2 – 6 .

81. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи / А. І. Кузьмінський. – Навчальний посібник / К.: Знання, 2005. – 486 с.

82. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX — перша половина XX ст.): Історико-педагогічний аспект / І.Є Курляк. –

Тернопіль, 2000. – 328 с.

83. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918) / І.Є. Курляк. – Львів, 1997. – 222 с.

84. Куликова Л. Сучасна класична освіта ХХ століття. європейський досвід і традиції / Лілія Куликова // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2002. – №3 (25). – С. 25 – 29.

85. Курило Л. Стан викладання педагогічних дисциплін у класичних університетах України (ХІХ – початок ХХ ст.)) / Л. Курило // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2011. – №3 (61). – С. 35 – 40.

86. Лабінська Б. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ - перша половина ХХ ст.) : монографія / Б.І. Лабінська. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

87. Лабінська Б. Методичні засади професійної підготовки вчителів німецької мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / Б.І. Лабінська // Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам’янець-Подільський, 2014. – Вип. 17 (2). – С. 153 – 159.

88. Лавриченко Н. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема / Наталія Лавриченко // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2004. – №1 (31). – С. 11 – 16.

89. Лавріненко О. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства [Текст] : монографія / [Зязюн І. А., Лавріненко О. А., Солдатенко М. М. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 388 с.

90. Лапшин И. Очерки по истории педагогических учений / сост. В. В. Успенский, В. Н. Ивановский и др. – М. : Польза – В. Антикъ и К°, 1911. – 229 с.

91. Латышина Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли) : учеб. пособ. / Д.И. Латышина. – М. : Гайдарики,

2002. – 603 с.

92. Левитский А. Из теории и практики современной германской педагогики: речь, читанная на торжественном акте Казанского Коммерческого Училища 9-го января 1911 года / А. Левитський. – Казань : Лито-тип-фия И. Н. Харитонова, 1912. – 32 с.

93. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. В. Левківський, О.М. Микитюк ; [за ред. М. В. Левківського]. – Харків : ОВС, 2002. – 240 с.

94. Лещак Т. Система педагогічної освіти у Львівському університеті: теологічний напрям (1812-1918) / Т.В. Лещак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. 267 – 273.

95. Лещенко М. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання / М. П. Лещенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С.171 – 179.

96. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2003. – №2(28). – С. 11 – 16.

97. Локшина О. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі / Олена Локшина // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2005. – №1 (35). – С. 25 – 29.

98. Любомудров С. Мысли Гербарта о значении и преподавании древних языков / С. Любомудров // Филологическое обозрение. – 1891. – Т. 1. – С. 74 – 84.

99. Любомудров С. Значение теории интереса въ организации и методъ преподавания въ классической школе / С. Любомудров. – М. : Університет. тип-фия, 1898. – 48 с.

100. Малькова З. Педагогика в поисках модели школы нового поколения [Текст] / Малькова З.А. // Известия Российской академии образования. – 2001. – N1. – С. 23 – 34.

101. Мартинович О. Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олександра Богданівна

Мартинович. – Рівне : Б.в., 2010. – 20 с.

102. Матвієнко О. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ольга Василівна Матвієнко. – Київ : Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 2005. – 39 с.

103. Мендлина С. Концепция образования и обучения в буржуазной педагогике эпохи империализма (до 1917 г.) // Актуальные проблемы истории педагогики Запада / под ред. С. Мендлиной. – М. : Акад. пед. наук СССР, 1981. – С. 71 – 88.

104. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён : в 2 ч. / Л.Н. Модзалевский. – СПб. : 1874. Ч. I. – 1874. – 604 с.; Ч. II. – 1874. – 605 с.

105. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён : учеб. пособ. [для студ. вузов и учеб. завед.] в 2 ч. / Л. Н. Модзалевский ; [РАО, Сев-зап. отд.] ; науч. ред., вступ. ст. и предм. указ. М. В. Захарченко. – СПб. : Алтейя, 2000. Ч. II. – 2000. – 429 с.

106. Монро П. История педагогики / П. Монро ; [пер. М. Райх, под ред. проф. Н. Д. Виноградова]. – 3-е изд. – М. : Мир, 1917. – 372 с.

107. Музыченко А. Ф. Иоганн Фридрих Гербарт и его школа / А. Ф. Музыченко // Очерки по истории педагогических учений / – М. : Польза, 1911. – С. 46 – 169.

108. Музыченко А. Ф. Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке (1906 – 1908 гг.) / А.Ф. Музыченко. – Нежин : 1908. – 66 с.

109. Музыченко А. Ф. Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии / А. Ф. Музыченко // Известия историко-филологического института князя Безбородько. Т. XXIV / – Нежин: 1909. – 34 с.

110. Мукан Н. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США :

автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Василівна Мукан. – Київ : Б.в., 2011 . – 40 с.

111. М’ясковський М. Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст. / М.Є. М’ясковський. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 232 с.

112. Нарский И. С. Западноевропейская философия XIX в. / И. С. Нарский : учеб. пособ. [для студ. и аспир. филос. ф-тов]. – М. : Высш. шк., 1976. – 584 с.

113. Наторп П. Философия как основа педагогики / П. Наторп ; [пер. с нем. и предисл. Г. Шпетта]. – М. : Клочков, 1910. – 106 с.

114. Невмержицька О. Підготовка педагогічних кадрів у Львівському університеті (VII – поч. XX ст.) / Олена Невмержицька // Людинознавчі студії : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль, Є. Приступа та ін. – Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – Випуск сімнадцятий. Педагогіка. – С. 155 – 165.

115. Николаевский И. Руководство к изучению главных оснований педагогики в учительских семинариях Министерства народного просвещения / И. Николаевский. – вып. I. – М. : изд. И. Д. Сытина, 1905. – 139 с.

116. Ничкало Н. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика [Текст] / С. У. Гончаренко [та ін.] ; ред. Н.Г. Ничкало ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. ун-т Поділля. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

117. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття) [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 44 с.

118. Очерки по истории педагогических учений / под общ. ред. А. П. Нечаева. – М. : Польза – В. Антикъ и К°, 1911. – 229 с.

119. Павлюк С. Розвиток освітньо-наукового комплексу Німеччини в умовах європейської інтеграції / Світлана Павлюк // Вища школа: науково-

практичне видання. – 2011. – № 5 – 6. – С. 61 – 70.

120. Павлюк С. Школи Німеччини в умовах глобалізації та інтеграційних процесів / Світлана Павлюк // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2007. – №9 (932). – С. 72 – 74.

121. Пантюк М. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект : монографія / М.П. Пантюк. – Дрогобич : [РВВ ДДПУ], 2010. – 397 с.

122. Паульсенъ Ф. Исторический очерк развития образования въ Германии / Ф. Паульсенъ ; [пер. с нем. под ред. Н.В. Сперанского]. – М. : Тип-фия И. Д. Сытина. – 1908. – 334 с.

123. Педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Энштейна. – М. : Работник Просвещения, 1927. – Т. 1. – 1927. – С. 375 – 378.

124. Педагогічна психологія : навч. посіб. / [Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін.] ; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вищ. шк., 1991. – 183 с.

125. Педагогічна психологія : навч. посіб. / – Дрогобич : Відродження, 1998. – 142 с.

126. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

127. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров]. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 832 с.

128. Пенішкевич Д. Підготовка педагогічних кадрів для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Буковини в Чернівецькому університеті (XIX – початок XX століття) / Д.І. Пенішкевич // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : ЛНУ, 2001. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 241 – 248.

129. Пенішкевич О. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII - початок XX століття) : [монографія] / О.І. Пенішкевич. – Чернівці : Рута, 2002. – 520 с.

130. Передерій О. Методологічні засади вальдорфської педагогіки / Ольга Передерій // Вища школа: науково-практичне видання. – 2012. – №8. – С. 96 – 103.

131. Петрюк І. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII - початок XX ст.) / І.М. Петрюк. – Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернівецький держ. ун- т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці, 1998. – 169 с.

132. Пирогов Н. Избранные педагогические сочинения / Н. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.

133. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX векав / А.И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 294 с.

134. Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – нач. XIX вв. / А.И. Пискунов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 200 с.

135. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.

136. Платаш Л. Педагогічні ідеї та освітня діяльність Омеляна Поповича (1856-1930) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Платаш Лариса Броніславівна ; Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2009. – 20 с.

137. Подласый И. П. Педагогіка : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / И. П. Подласый. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 630 с.

138. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 176 с.

139. Проскура О. Друге століття освітнього закладу в Берліні – Будинку Песталоцці-Фребеля / Олена Проскура // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №3 (57). – С. 17 – 21.

140. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли :

учеб.-справоч. / В. Г. Пряникова. – М. : Нов. Шк., 1994. – 96 с.

141. Психология и педагогіка : учеб. пособ. [для вузов] / – М. : Центр, 1996. – 333 с.

142. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 180 с.

143. Развитие буржуазной педагогики сер. XX в. // Очерки истории школы и педагогики за рубежом / М. : Просвещение, 1989. – 264 с.

144. Российская педагогическая энциклопедия / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. Энцикл., 1993. – 608 с.

145. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. Энцикл., 1993. – Т. 1 : А – М. – 1993. – 608 с. : ил.

146. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. Энцикл., 1998. – Т. 2 : М – Я. – 1999. – 672 с. : ил.

147. Рубинштейн М. Н. История педагогических идей в ее основных чертах / М. Н. Рубинштейн. – М. : Університет. тип-фия, 1916. – 268 с.

148. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX-XX століття) [Текст] / І. С. Руснак ; Чернівецький держ. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2000. – 364с.

149. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / Олександра Савченко // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №3 (57). – С. 2 – 7.

150. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX- початок XXI ст.) [Текст] / А. А. Сбруєва ; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. - Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня" ; Суми : Вид-во "Козацький вал", 2004. – 500 с.

151. Сбруєва А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навч.

Посібник / А. Сбруєва, М. Рисіна. – ДПУ, 2000. – 208 с.

152. Селиханович А. История педагогики на Западе и в России / А. Селиханович. – Петроград–К. : Сотрудник, 1917. – 272 с.

153. Синицкий Л. Д. Из истории педагогических идей на Западе / Л. Д. Синицкий. – М. : Тип-фия И. Н. Кушнеров и К°, 1905. – 123 с.

154. Сисоєва С. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1998. – 365 с.

155. Соколовъ П. Исторія педагогическіхъ системъ / П. Соколовъ. – СПб. : О. В. Богдановой, 1913. – 611 с.

156. Стражнікова І. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст: монографія / І.В. Стражнікова. – Івано-Франківськ : НАІР, 2015. – 616 с.

157. Ступарик Б. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.) / Б. Ступарик, В. Моцюк. – Коломия : «Вік», 1995. – 173.

158. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення : Навч.-метод. посіб. / Б.М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 334 с.

159. Ступарик Б. Освіта дорослих у Галичині / Б. Ступарик, І. Воробець // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1999. – №11. – С. 73 – 77.

160. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772-1939) [Текст] / Б. М. Ступарик ; Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ : ІСДО, 1994. – 144 с.

161. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід України в 20-ті роки / Ольга Сухомлинська // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1992. – № 2. – С. 72 – 74.

162. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2007. – №2 (44). – С. 42 – 49.

163. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН., 2003. – 68 с.

164. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2003. – №1(27). – С. 39 – 43.

165. Сухомлинська О. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібник /За ред. О.В.Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.

166. Сухомлинська О. Педагогічний дискурс XIX століття – диференціація й інтеграція ідей / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2009. – №4 (54). – С. 36 – 41.

167. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2008. – №1(47). – С. 12 – 18.

168. Тадеєва М. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис ... д-ра пед. наук / М. І. Тадеєва . – Луганськ : Б.в., 2011. – 40 с.

169. Ушинський К. Педагогические сочинения. В. 6 т. / К. Д. Ушинский. – Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 416 с.

170. Ушинський К. Педагогические сочинения. В. 6 т. / К. Д. Ушинский. – Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 496 с.

171. Федчишин Н. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвток вітчизняної освіти / Надія Федчишин. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 193 с.

172. Федчишин Н.Гербартіанська педагогіка в німецькомовних країнах: теорія і практика: [монографія] / Надія Орестівна Федчишин; Наук. ред. Анатолій Вихрущ. – Тернопіль: Підручники і посібники. – Ч. 1, 2015. – 625 с.

173. Федчишин Н. Оновлення змісту форм та методів навчання і виховання в закладах освіти / Надія Федчишин. – Зб. наук. праць Рівн. держ. гуманітар. ун-ту. Вип. 33 / [гол. ред. І.М. Хом'як]. – Рівне : РДГУ, 2005. –

С. 81-84.

174. Федчишин Н.О. Гербартіанство в Японії / Н.О. Федчишин – Вища освіта України. – Додаток 4, Т. VII (25). – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – С. 464 – 472.

175. Федчишин Н.О. Вплив дидактичної системи Й.-Ф. Гербарта на розвиток сучасної теорії навчання/ Н.О. Федчишин. – Наукова скарбниця освіти Донеччини. Науково-методичний журнал. – Донецьк : ДоноблІППОДонНУ, 2011. – № 1 (8). – С. 123 – 126.

176. Федчишин Н.О. Педагогічні погляди Карла Стоя в контексті гербартіанства / Н.О. Федчишин. – Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип.30. – Ч.2. – С. 150 – 156.

177. Федчишин Н.О. Педагогічні інновації кінця XIX – початку XX століття: вітчизняний досвід (на прикладі гербартіанства). – Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки), 2011. – № 2. – С. 278 – 284.

178. Федчишин Н.О. Розуміння Й.-Ф. Гербарта в німецькій педагогіці / Н.О. Федчишин – Науковий вісник Чернівецького університету : зб. Наук. Праць / [наук. ред. Г. Г. Філіпчук]. – Чернівці : Рута, 2011. – С. 153 – 161. – (Вип. 556 : Педагогіка та психологія).

179. Федчишин Н.О. Навчальний план В. Райна: сутнісна характеристика / Н.О. Федчишин – Науковий вісник Чернівецького університету : зб. Наук. Праць / [наук. ред. Г.Г. Філіпчук]. – Чернівці : Рута, 2011. – С. 190 – 197. – (Вип. 560 : Педагогіка та психологія).

180. Федчишин Н.О. Педагогічна психологія Ф.-В. Дьорпфельда / Н.О. Федчишин – Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2011. – Випуск 12. – Частина 1. – С. 304 – 310.

181. Федчишин Н.О. Генеза освітньої парадигми гербартіанства: виклики

часу / Н. О. Федчишин // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Педагогіка. – Зб. Статей. – Івано-Франківськ, 2012. – Вип. XLII. – С. 166 – 170.

182. Федчишин Н.О. Гербартіанізм Т. Ціллера в контексті педагогіки вищої школи / Н.О. Федчишин – Вища школа: науково-практичне видання. – Київ, 2012. – № 6. – С. 57 – 64.

183. Федчишин Н.О. Психологічні питання гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин – Медична освіта: Науково-практичний журнал. – Тернопіль, 2012. – № 3. – С. 89 – 92.

184. Федчишин Н.О. Модель підготовки майбутнього вчителя в педагогіці гербартіанців / Н.О. Федчишин – Медична освіта: Науково-практичний журнал. – Тернопіль, 2012. – № 2. – С. 87 – 91.

185. Федчишин Н. Вплив гербартіанської педагогіки на розвиток української педагогічної науки / Надія Федчишин // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 3. – С. 355 – 361.

186. Федчишин Н.О. Концепт досвіду гербартіанця Отто Вільманна / Н.О. Федчишин. – Гуманітарний випуск – Додаток 1 до Вип.27, Т. V (38) : Вища освіта України контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2012. – С. 473 – 480.

187. Федчишин Н.О. Гербартіанська педагогіка в Австрії: запитання і відповіді / Н.О. Федчишин – Порівняльньно-педагогічні студії: науково-практичне видання. – Київ, № 4. – 2012. – С. 10 – 14.

188. Федчишин Н.О. Ґ.-А. Лінднер – виразник гербартіанських ідей в Австро-Угорщині / Н.О. Федчишин. – Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип.38. – Ч.1. – С. 255 – 261.

189. Федчишин Н.О. Сприйняття гербартіанської педагогіки в Австро-Угорщині (друга половина XIX – XX ст.) / Н.О. Федчишин – Електронний

спеціалізований журнал «Науковий вісник Донбасу», 2013. – № 1. – С. 89 – 95.

190. Федчишин Н. Розвиток соціальної педагогіки на засадах взаємозв'язку школи та суспільства у контексті гербартіанства / Н.О. Федчишин // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. L. – Івано-Франківськ, 2013. – С.40 – 44.

191. Федчишин Н.О. Гербартіанство і соціальна педагогіка: забуті сторінки / / Н.О. Федчишин – Медична освіта: Науково-практичний журнал. – Тернопіль, 2013. – № 4. – С. 82 – 85.

192. Федчишин Н.О. Витоки гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах: на прикладі Словенії / Н.О. Федчишин // Людинознавчі студії : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль, А. Федорович та ін. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск двадцять дев'ятий. Частина 3. Педагогіка. – С. 206 – 217.

193. Федчишин Н.О. Гербартіанство в Хорватії (друга половина XIX – початок XX ст.) як складова розвитку педагогіки / Н.О. Федчишин // Вісник Черкаського університету: збірник наукових праць серія «Педагогічні науки», Черкаси : ЧДПУ, 2014. – № 10(303). – С. 67 – 72.

194. Федчишин Н.О. Особливості підготовки вчителя за посередництвом гербартіанства (друга половина XIX ст.): досвід Болгарії / Н.О. Федчишин // Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал. – Дрогобич, 2015. – № 1(120). – С. 107 – 112.

195. Федчишин Н.О. Гербартіанство: забуті сторінки історії педагогіки / Н.О. Федчишин // Вісник Черкаського університету: збірник наукових праць серія «Педагогічні науки», Черкаси : ЧДПУ, 2015. – № 3 (336). – С. 96 – 101.

196. Федчишин Н.О. До витоків гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2016. – Випуск LXIX. Т. 1. – С. 84 – 88.

197. Федчишин Н.О. Гербартіанство в Швейцарії / Н.О. Федчишин // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2016. – Випуск LXXI. Т. 2. – С. 31 – 36.

198. Федчишин Н.О. Гербартіанство в німецькій педагогіці: розвиток та сприйняття / Н.О. Федчишин – Наша школа (Науково-методичний журнал). – Одеса : Одеський ОІУВ, 2011. – № 5. – С. 12 – 16.

199. Федчишин Н.О. Аспекти педагогічної психології Ф.-В. Дьорпфельда в контексті гербартіанства / Н.О. Федчишин – Наша школа (Науково-методичний журнал). – Одеса : Одеський ОІУВ, 2012. – № 5. – С. 14 – 19.

200. Федчишин Н.О. Авторська концепція К.-Ф. Стоя у питаннях інституціоналізації навчання та виховання Німеччини / Н.О. Федчишин. – Науково-практичний журнал. – «Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы второй международной научно-практической конференции. Часть 1 / отв.ред. В.М. Ефимова. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2013. – С. 314 – 319.

201. Федчишин Н.О. Педагогічна думка Німеччини в контексті розвитку освітніх систем / Н.О. Федчишин // Освітній простір. Глобальні, регіоналні та інформаційні аспекти: Науково-методичний журнал. – Чернівці: Черемош, 2013. – С. 115 – 120.

202. Федчишин Н.О. Повернення Й.-Ф. Гербарта / Н.О. Федчишин – Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XX ст.) / Н.О. Федчишин // Зб. наук. праць. / за ред. Д. Герцюка і А. Гаратик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 338 – 348.

203. Федчишин Н.О. Гербартіанство в німецькомовних країнах: приклад Австро-Угорщини (друга половина XIX ст.) / Н.О. Федчишин // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів». – Тернопіль, 2014. – С. 302 – 309.

204. Fedczyszyn N. Johann Friedrich Herbart i pedagogika herbertowska w Europi / N. Fedchyshyn, A. Wyhruczsz, D. Stępkowski // Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти: Матеріали I

Міжнародної науково-практичної конференції, 21-22 травня 2015 р., ТНЕУ. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – С. 33 – 38.

205. Федчишин Н.О. Гербартіанство: уроки та перспективи / Н.О. Федчишин // Порівняльно-педагогічні студії – 2010: Матеріали науково-практичного семінару 17 червня 2010 р. / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : «Інформаційні системи», 2010. – С. 26 – 27.

206. Федчишин Н.О. Поєднання теорії і практики у поглядах В. Райна / Н.О. Федчишин – Особистість у просторі культури: Матеріали ІІІ Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозіуму 17 вересня 2011 р. – Севастополь: Рібест, 2011. – С. 175 – 177.

207. Федчишин Н.О. Релігійні аспекти гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі», присвячена пам’яті А. С. Макаренка та Всеукраїнські науково-практичні семінари «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновації та інформатизації», «Методика управління навчальними закладами» (Полтава, 13- 14 березня 2012 року) / за заг. ред. М.В. Гриньової – Полтава, 2012. – С. 142 – 144.

208. Федчишин Н.О. Сутність підготовки вчителя в гербартіанській педагогіці / Н.О. Федчишин // Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна30-31 березня 2012 р.). Одеса, ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 52 – 53.

209. Федчишин Н.О. Психолого-педагогічні особливості діяльності університетської семінарії та практичної школи гербартіанця К.-Ф. Стоя / Н.О. Федчишин // «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти»: зб. Наук. Праць за матеріалами ІІ Всеукр. Наук.-практ. Інтернет-конф., 20-21 квітня 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди» [наук. ред. В.П. Коцур, Д.С. Мазоха]. –

Переяслав-Хмельницький, 2012. – С. 35 – 37.

210. Федчишин Н.О. Завдання педагогічної семінарії гербартіанця К.-Ф. Стоя / Н.О. Федчишин // ІІІ Міжнародний освітній Форум «Особистість в єдиному освітньому просторі» 26-29 квітня 2012 р. Збірник наукових тез / наук.редактори В.В. Пашков, В.В. Савін, А.І. Павленко. – м. Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2012. – С. 253 – 255.

211. Федчишин Н.О. Виклики у розвитку гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства» м. Кривий Ріг 27-28 квітня 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kdpu.edu.ua/download/library/Science/conf/Tezy05_2012_16.pdf. ua. Заголовок з екрана.

212. Федчишин Н.О. Гербартіанська педагогіка в контексті компаративістики / Н.О. Федчишин // Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) **:** матеріали наук.-практ. Семінару (Київ, 11 червня 2012 р.) / за заг. ред. О.І. Локшиної, Н.І. Поліхун. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 59 – 61.

213. Федчишин Н.О. Проблема педагогічного управління в педагогіці гербартіанства / Н.О. Федчишин // Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 08 вересня 2012 р.). – Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології» 2012. – С. 37 – 38.

214. Федчишин Н.О. Цінність гербартіанської педагогіки у спектрі педагогічних теорій / Н.О. Федчишин // Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / відп. ред. В.М. Єфімова. – Сімферополь: Апрель, 2012. – С. 350 – 352.

215. Федчишин Н.О. Проблема розподілу навчання крізь призму гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин // Мовна комунікація: наука,

культура, медицина: Збірник матеріалів науково-практичної конференції до 55-річчя Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського. – Тернопіль: ТДМУ, 2012. – С. 110 – 111.

216. Федчишин Н.О. Особливості викладання історії в поглядах Й.-Ф. Гербарта / Н.О. Федчишин, Г.І. Слободян // Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії: Збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. 6 грудня 2012 р. – Рівне : РІ КУП НАН України, 2012. – С. 184 – 186.

217. Федчишин Н.О. Особливості підготовки вчителя до організації навчально-виховного процесу в педагогіці гербартіанства / Н.О. Федчишин // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 211 – 213.

218. Федчишин Н.О. Реалізація ідей системи вищої освіти у Німеччині в умовах Болонського процесу / Н.О. Федчишин, Л.М. Бойчук // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі: матеріали Х ювілейної Всеукр. навч.-наук. конф. за участю Участю (Тернопіль, 18–19квіт. 2013 р.) : у 2 ч. / Терноп. Держ. Мед. Ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : ТДМУ, 2013. – Ч. 1. – С. 217 – 219.

219. Федчишин Н.О. Актуалітети реалізації ідей гербартіанства в педагогічній думці Німеччини / Н.О. Федчишин // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 33 – 34.

220. Федчишин Н.О. Рецепції щодо викладання іноземних мов у педагогіці Німеччини: досвід гербартіанства / Н.О. Федчишин, І.В. Теремчук, А.Д. Яворівська // Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції,

сьогодення, перспективи: матер. міжн. науково-практ. конф., 17-18 жовтня 2013. м. Умань. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. – Ч. 2. – С. 191 – 194.

221. Федчишин Н.О. Гербартіанська педагогіка в німецькомовних країнах XIX ст: приклад Словенії / Н.О. Федчишин // Педагогічна компаративістика – 2014: трансформації в освіті та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 42 – 43.

222. Федчишин Н.О. Рідна мова у трактуванні українських та німецьких педагогів / Н.О. Федчишин, Н.І. Єлагіна // Українська професійна мова: історія і сучасність: Збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції. – Тернопіль: ТДМУ, 2014. – С. 25 – 27.

223. Федчишин Н.О. Гербартіанська педагогіка: етапи становлення та розвитку / Н.О. Федчишин // Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: збірник тез і анотованих матеріалів XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. – Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. – С. 66 – 67.

224. Федчишин Н.О. Роль родини та сімейного виховання в організації освітнього процесу Німеччини в контексті гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин // Сучасна германістика та романістика: мова в контексті культури: матеріали Всеукраїнської наукової конференції (21-22 травня 2015 р.): упорядник тез/упорядники : І.Я. Глазкова, В.В. Богдан, О.О. Каліберда. – Бердянськ: Видавець: Ткачук О.В., 2015. – С. 196 – 200.

225. Федчишин Н.О. Екстраполяція ідей школи Гербарта / Н.О. Федчишин // Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті та український контекст : матеріали наук.-практ. Семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 57 – 59.

226. Fedchyshyn N. Die Herbartianismus-Rezeption in der ukrainischen Pädagogik (Ende XIX. – Anfangdes XX. Jahrhunderts) / N. Fedchyshyn // Science and Education [Text]: materials of the international research and practice

conference «II International Conference on Europeans Science and Technology», Wiesbaden, Juli 27-28, 2012 / publishing of fice «Bildungszentrum Rodnike. V.». – c. Wiesbaden, Germany, 2012. – S. 395 – 399.

227. Федчишин Н.О. Інституціоналізація навчання та виховання в Німеччині (друга половина XIX – XX.) на прикладі гербартіанства // Zbior raportow naukowych «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe» (29.01.2013 – 31.01.2013) – Krakow: Wydawca: Sp.zo.o “Diamond tradingtour“ 2013. – С. 78 – 81.

228. Fedchyshyn N.O.Die Herbarts-und-Herbartianismus-Rezeption in der Ukraine (XX. Jahrhundert) // 2 nd International Scientific Conference“ European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches”:Volume Papersof the 1st International Scientific Conference (Volume 1). February 18-19, 2013, Stuttgart, Germany. – S. 158 – 160.

229. Федчишин Н.О. Змістовий аспект реалізації моделі викладання іноземних мов в педагогіці гербартіанства // Zbior raportow naukowych „Perspektywy rozwoju badan naukowych w 21 wieku” (27-28/02/2013) – Szczecin: Wydavka: Sp. Zo.o. „Diamondtradingtour“, 2013. – S. 27 – 29.

230. Fedchyshyn N.O. J.F. Herbart and Herbartianism in the Padagogical thought of Europe / European ideas in the works of famous educationalists. Internationalization, globalization and their impact on education / Editors: R. Kucha and H. Cudak. –Studia I Monografie, Lodz. – 2013. – S. 493 – 520.

231. Федчишин Н.О. Особенности подготовки учителя у Й.-Ф. Гербарта и гербартианской педагогике // Forum Pedagogiczny. – Warschawa, 2013. – № 2 (6). – С. 85 – 105.

232. Федчишин Н.О. Johann Friedrich Herbart i pedagogika herbartowska w czasah globalizaciji Europy // Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i dokształcania. - Dąbrowa Górnicza. 2014. – S. 93 – 102.

233. Федчишин Н.О. Досвід викладання історії у педагогіці гербартіанства / Н.О. Федчишин, О.І. Пилипишин, М.І. Слободян // Zbiór raportów naukowych «nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka» (28.09.2013 –

30.09.2013) – Wrocław: wydawca: Sp. Z o.o. «Diamond trading tour», 2013. S. 52 – 54.

234. Федчишин Н.О. Актуальні проблеми гербартіанства крізь призму соціальної педагогіки // Н.О. Федчишин / Zbiór raportów naukowych. „Nauka I Utworzenie XXI Stulecia : Teoria, Praktyka, Innowacje„. (29.11.2013 – 30.11.2013) – Opole: wydawca: Sp. Z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – S. 41 – 44.

235. Федчишин Н.О. Й.-Ф. Гербарт и гербартианство в европейской истории педагогики / Н.О. Федчишин // Наука и Мир. – Волгоград : Publishing House «Scientific survey», 2014. – № 2 (6). – С. 109 – 111.

236. Федчишин Н.О. Якість університетської освіти освіти: актуальні питання теорії і практики: [монографія] / [Вихрущ А.В., Єлагіна Н.І., Коваль О.Є. та ін.]; за ред. А.В. Вихруща, В.Я. Брича. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – 520 с.

237. Хомич Л. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : Автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.О. Хомич. – Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.

238. Чепіль М. Порівняльна педагогіка [Текст] : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. пед. закл. / Марія Чепіль, Алла Возняк ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2010. – 133 с.

239. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.) : монографія / М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

240. Чулкова Л. Проблемы общения учителя в педагогике Германии [Текст] / Л. А. Чулкова ; Бердянский гос. педагогический ун-т. – Бердянск : [б.и.], 2006. – 192 с.

241. Чулкова Л. Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Чулкова Людмила Опанасівна ; НАПН, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2010. – 37 с.

242. Шоліна Т. Педагогічні ідеї, освітня та громадська діяльність Степана Смаль-Стоцького / Т.В. Шоліна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 39 – 42.

243. Якиляшек В. Основи філософських знань у змісті освіти класичних гімназій Галичини / Володимир Якиляшек // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 1996. – №2. – С. 35 – 37.

244. Acham K. Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften / KarlAcham. – Band 1. Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen. Wien: Passagen-Verl., 1999. – 412 S.

245. Acham K. Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften / Karl Acham. – Band 3.1. Menschliches Verhalten und gesellschaftliche Institutionen: Einstellung, Sozialverhalten, Verhaltensorientierung. Wien: Passagen- Verl., 2001. – 565 S.

246. Ackermann E. Ch. Salzmanns ausgewählte Schriften. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung / E. Ackermann. – B.1. – 2. Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1897. – 250 S.

247. Ackermann E. Ch. Salzmanns ausgewählte Schriften. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung / E. Ackermann. – B. 2. – 2. Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1901. – 294 S.

248. Ackermann E. Über Konzentration des Unterrichts / Eduard Ackermann // Allgemeine Schulzeitung, 1879.– № 45. – S. 351 – 356.

249. Adam E. Die Bedeutung des Herbartianismus für die Lehrer-und Lehrerinnenbildung in der österreichischen Reichshälfte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie mit besonderer Berücksichtigung des Wirkens von Gustav Adolf Lindner / Erik Adam. – Klagenfurt: Adler, 2002. – S. 227 – 241.

250. Adam E. Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Eine Forschungsskizze / Erik Adam / Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, Wien. – LIT Verlag GmbH&Co. KG, 2009. – S. 5 – 20.

251. Adl-Amini B. Prozess und Produkt / B. Adl-Amini // Pädagogische

Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1976. – № 30. – S. 918 – 929.

252. Alarcón C. Herbartianische Didaktik der Pädagogik in Chile? Der Fall des Instituto Pedagogicj (1889-1920) / Cristina Alarcón. In: R. Bolle/W. Halbeis (Hg.): Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik. – Jena : Garamond Verlag, 2016. – S. 187 – 201.

253. Allihn F.H.T. Die Reform der allgemeinen Ethik durch Herbart / Friedrich Heinrich Theodor Allihn // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1862. – № 2. – S. 183 – 209.

254. Allihn F.H.T: Die Reform der Metaphysik durch Herbart. Historisch-kritische Vorbetrachtungen / Friedrich Heinrich Theodor Allihn // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1861. – № 1. – S. 149.

255. Allihn F.H.T. Die sogenannte doppelte Buchführung bei dem Widerstreite wissenschaftlicher und religiöser Überzeugungen / Friedrich Heinrich Theodor Allihn // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1862. – № 2. – S. 81 – 91.

256. Allihn F.H.T. Über Leben und Schriften Herbarts und die Literatur seiner Schüler / Friedrich Heinrich Theodor Allihn // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1861. – № 1 – S. 44 – 98.

257. Andreae C. Universität und Volksschullehrer / C. Andreae // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1903, VII. Jg. – S. 7 – 25.

258. Andrejev V. Mnenie pochta tochka ot Okrashno 363 na g-n ministera na Prosvestenieto / V. Andrejev // Uchitel, 1895. – Jg. II, H. 7. – S. 515 – 517.

259. Andresen S. Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik / S. Andresen. – Zürich : Verlag Pestalozzianum, 2002. – 174 S.

260. Anhalt E. Bildsamkeit / Erziehungsbedürftigkeit. Art / E. Anhalt. – In: Sandfuchs, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad: Heilbrunn, 2012. – S. 124 – 143.

261. Anhalt E. Bildsamkeit. J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus

heutiger Sicht / E. Anhalt / Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. – Oldenburg, 2004. – S. 99 – 138.

262. Anhalt E. Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität / E. Anhalt. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999. – 429 S.

263. Anhalt E. Der «Erziehende Unterricht» Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts / E. Anhalt. – In: Mertens, G. et al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/1: Schule. Bearbeitet von S. Hellekamps, W. Plöger, W. Wittenbruch. – Paderborn, 2009. – S. 263 – 271.

264. Anhalt E. Der Topos „Bildsamkeit“ / E. Anhalt. – In: Dörpinghaus, A./K. Helmer (Hrsg.): Topik und Argumentation. – Würzburg, 2004. – S. 111 – 132.

265. Anhalt E. Erziehung und Bildung in politischen Systemen. Zur Einleitung / E. Anhalt, D. Stepkowski. – In: E. Anhalt/D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. - Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 5 – 12.

266. Anhalt E. Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie / E.Anhalt, D. Stepkowski / Erziehung und Bildung in politischen Systemen. – Jena, 2012. – S. 95 – 145.

267. Anhalt E. Haltepunkte. Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und Herbart / E. Anhalt. – In: Fetz, R. L./B. Seidenfuß/S. Ullrich (Hrsg.): Whitehead, Cassirer, Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken. – München: Freiburg i.Br., 2010. – S. 87 – 131.

268. Anhalt E. Herbart und Dewey über Erziehung. Ein Vergleich zweier pädagogischer Werke / E. Anhalt. – In: Prange, K. (Hrsg.): Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. – Jena, 2006. – S. 99 – 128.

269. Anhalt E. Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion / E. Anhalt. – In: Coriand, R. (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung. – Bad Heilbrunn: Obb, 2003. – S. 141 – 164.

270. Anhalt E. In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute / Elmar Anhalt. – 1. Auflage, Verlag IKS Garamond, 2009. – 177 S.

271. Anhalt E. Selbstanzeige (Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität / E. Anhalt // Pädagogische Rundschau. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2000. – №54. – S. 619 – 623.

272. Anhalt E. Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken / E. Anhalt // Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 2000. – №76. – S. 151 – 176.

273. Anhalt E. Zukunft als pädagogische Kategorie / E. Anhalt. – In: Anhalt, E. (Hrsg.): In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute. – Jena: 2. Jahrbuch der Internationalen Herbart-Gesellschaft, 2009. – S. 59 – 84.

274. Antz J. Die seminaristische Lehrerbildung des 19. Und 20. Jahrhunderts in historischen und kritischer Beleuchtung / J. Antz // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Köln : J.-P.Bachem Verlag, 1947/48. – Jahrgang 1, № 1/2. – S. 135 – 147.

275. Apel H.-J. Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess / H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1999. – 398 S.

276. Asmus W. Die Autonomie der Pädagogik Herbarts / W. Asmus // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 21 – Heft 3 – Juni 1975. – Weinheim : Beltz Verlag, 1975. – S. 419 – 439.

277. Asmus W. Herbart in seiner und in unserer Zeit / Walter Asmus Autor/in Asmus Walter Ausgabe 1. Aufl. Ort/Verlag Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1972. – 42 S.

278. Asmus W. Zur Wirkungsgeschichte Herbarts an der Gießener Universität / W. Asmus // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A.

Henn Verlag, 1977. – № 30. – S. 371 – 386.

279. Atanassov Zh. Istorija na balagarskoto obrasovanie / Zh. Atanassov. – Sophia, 1984. – S. 248.

280. Avemarie F. Friedrich Wilhelm Dörpfeld und seine pädagogischen Theorien / Friedrich Avemarie. – Braunschweig, 1932. – 68 S.

281. Ballauf Th. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung / Th. Ballauf, K. Schaller. – Bd. III 19./20. Jahrhundert. Freiburg: Alber. – 1973. – 887 S.

282. Ballauf Th. Das religiöse Bedürfniss / Th. Ballauf // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig : Verlag für erziehenden Unterricht (G.Ad. Gräbner), 1872, 4. Jhg. – S. – 316 – 330.

283. Ballauff L.F.G. Regierung, Unterricht und Zucht / Ludwig Friedrich Georg Ballauff // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1865. – № 1. – S. 49 – 65.

284. Ballauff L.F.G. Über die Entstehung der Anschauungen vom Räumlichen / Ludwig Friedrich Georg Ballauff // Pädagogische Revue, 1856. – № 17. – S. 1 – 24.

285. Ballauff L.F.G. Über die verschiedenen Arten der Vorstellungen / Ludwig Friedrich Georg Ballauff // Pädagogische Revue, 1856. – № 17. – S. 161 – 192.

286. Ballauff L.F.G. Über die Wahl der Schulinspektoren durch die Lehrer und die Organisation des Schulwesens im allgemeinen / Ludwig Friedrich Georg Ballauff // Oldenburgisches Schulblatt, 1852. – № 1. – S. 1.

287. Ballauff L.F.G. Von Beneke zu Herbart / Ludwig Friedrich Georg Ballauff // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1864. – № 4. – S. 63 – 92.

288. Barkomori Z. Pestalozzi, Herbart und der Herbartianismus in Japan / Z. Barkomori // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1974. – № 28. – S. 572 – 578.

289. Bartholomäi F. Psychologische Studien. Rosenkranz, Benecke, Herbart in der Elb-Pinnauer Lehrer-Konferenz / Friedrich Bartholomäi // Allgemeine Schulzeitung, 1872. – 49, Nr. 4, 5. – S. 25 – 27, 33 – 35.

290. Basaritček S. Teorija pedagogie ili nauk uzgoju / S. Basaritček // Hrvatski pedagoško-književni zbor. – Zagreb, Nakladom knjižare : Lav. Hartmana, 1876. – 140 s.

291. Basch-Ritter R. Österreich-Ungarn in Wort und Bild. Menschen und Länder / Renate Basch-Ritter. –Graz/Wien/Köln: Styria, 1995. S. 15 – 34.

292. Baumanns P. Das Prinzip der Bildsamkeit und die philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens bei Herbart / P. Baumanns // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1969. – № 23. – S. 630 – 641.

293. Baumgartner O. Erfahrungen aus meinem Leben. Autobiographie des ehem. Direktors der Evang. Lehranstalt Schiers 1875-1894 / O.P. Baumgartner. – Weinfelden, 1917. – 110 S.

294. Bazzigher J. Geschichte der Kantonsschule. Nebst Beiträgen zur Statistik der Schule von 1850 – 1904 / J. Bazzigher. – Davos: Raetica Verlag, 1904. – 264 S.

295. Beeck K.-H. Das Selbstverwaltungsprinzip bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld / Karl-Hermann Beeck // Pädagogische Rundschau. – Kastellaun / Hunsrück : Aloys Henn Verlag, 1977. – № 31. – S. 751 – 777.

296. Beeck K.-H. Friedrich Wilhelm Dörpfeld – Anwendung im Zwiespalt. Seine politisch-sozialen Anschauungen / Karl-Hermann Beeck. – Neuwied und Berlin, 1975. – 324 S.

297. Behn S. Allgemeine Geschichte der Pädagogik in problemgeschichtlichen Darstellung / S. Behn. – 2. unveränderte Auflage. – Paderborn : Verlag Fernand Schöningh, 1961. – 453 S.

298. Bellarate B. Gedanken zu Herbartforschung / B. Bellarate // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen bei Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1965. – № 19. – S. 523 – 538.

299. Bellarate B. Zurpädagogischen Herbartsforschung im Ausland /

B. Bellarate // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1974. – № 28. – S. 547 – 562.

300. Benev T. Raport po revisijata na klasnite uchilista v Üshna Balgarija pres 1896 / T. Benev // Uchilisten pregled, 1897. – Jg. II. H. 3. – S. 300 – 312.

301. Benner, D.: Bildungstheorie und Curriculum / D. Benner // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1975. – № 29. – S. 123 – 155.

302. Benner D. Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme / D. Benner // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 48 – Heft 1 – Januar/Februar2002. – Weinheim : Beltz Verlag, 2002. – S. 68 – 91.

303. Benner D. Geschichte der Pädagogik: vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart / D. Benner, F. Brüggen. – Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2011. – 424 S.

304. Benner D. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien / D. Benner. – München: List Paul; Auflage: 2., neubearb. u. erw. A., 2001. – 376 S.

305. Benner D. Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik / D. Benner. – B. 2. Interpretationen. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 188 S.

306. Benner D. Theorie und Geschichte der Reformpädagogik / D. Benner, H. Kemper. – Teil I. Die pädagogissche Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag; 2. Auflage, 2003. – 320 S.

307. Benner D. Warum Erziehung in Demokratien noch politisch fundiert werden kann / D. Benner, D. Stępkowski. – In: E. Anhalt/D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. - Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 49 – 94.

308. Bergemann P. Über erziehenden Unterricht / P. Bergemann // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1897, I. Jg. – S.

286 – 296.

309. Bergner M. Materialien zur speziellen Pädagogik / M. Bergner. – Dresden : Verlag von Bleyl&Kämmerer, 1886. – 296 S.

310. Bericht des königl. ungarischen Ministeriums für Cultus und Unterricht an den Reichstag über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in den Jahren 1870 und 1871Budapest: Verlag des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht, 1873. – 236 S.

311. Berner H. Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule / H. Berner. – Bern-Stuttgart-Wien: Verlag Paul Haupt, 1992. – 278 S.

312. Berthold M. Selbstbildung im Schulunterricht Weinheim / M. Berthold. – Weinheim : Verlag Julius Beltz, 1963. – 347 S.

313. Beyer E. Das Grundproblem der Pädagogik / E. Beyer // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1903, VII. Jg. – S. 597 – 613.

314. Beyer O.-W. Ziller, Tuiskon. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik / Herausgegeben von W. Rein, Jena, zweite Auflage, 10. Band, Langensalza : H. Beyer & Söhne,1910. – S. 508.

315. Beyer O.-W. Zur Geschichte des Zillerschen Seminars / O.-W. Beyer. – Langensalza : H. Beyer & Söhne,1897. – 147 S.

316. Bicsák Z.Á. Die Herbart-Rezeption in Ungarn im Lichte von Lehrbüchern / Zsanett Ágnes Bicsák. – In: E. Anhalt/D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. - Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 183 – 202.

317. Bitterlich-Willmann H. Otto Willmann. Bibliographie 1861 – 1966 / H. Bitterlich-Willmann. – Aalen : Scienta-Verlag, 1967. – 187 S.

318. Bitterlich-Willmann H. Vorbemerkungen des Herausgebers / H. Bitterlich-Willmann // Sämtliche Werke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bde. 1, 2. Aalen, 1968. – S. 11 – 49.

319. Blankertz H. Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart / H. Blankertz. – Wetzlar : Büchse der Pandora, 1982. – 319 S.

320. Blass J.-L. Herbarts pädagogische Denkform oder allgemeine Pädagogik und Topik / J.-L. Blass. – Wuppertal : A. Henn-Verlag, 1969. – 197 S.

321. Blass J.-L. Bruno L. Bellerate: La pedagogia in J.F. Herbart. Zu Herbartsforschung in Italien / J.-L- Blass // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Düsseldorf-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1972. – № 26. – S. 913 – 928.

322. Blass J.-L. Herbart – Zur Typologie seines pädagogischen Denkens / J.-L. Blass // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1974. – № 28. – S. 509 – 531.

323. Blättner F. Geschichte der Pädagogik / F. Blättner. – 11. überabeitete und ergänzte Auflage. – Heidelberg : Quelle&Meyer Verlag, 1968. – 334 S.

324. Bliedner A. Eine bedeutsame Kundgebung aus theologischen Kreisen / Arno Bliedner // Pädagogische Studien, Neue Folge, 1885. – № 6. – S. 24 – 29.

325. Bliedner A. K.V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar / Arno Bliedner. – Leipzig, 1886. – 167 S.

326. Bliedner A. Professor Dr. Stoy / Arno Bliedner // Pädagogische Studien, Neue Folge, 1885. – № 6. – S. 51 – 57.

327. Bliedner A. Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy / A. Bliedner. – Lagensalza : Verlag von Hermann Beyer&Söhne, 1898. – 15 S.

328. Bliedner A. Zwei Semester in Stoys pädagogischem Seminare / Arno Bliedner // Pädagogisches Monatsblatt, 1898. – № 10. – S. 12 – 14.

329. Böhl E. Allgemeine Pädagogik / E. Böhl. – Wien : W. Braumüller, 1872. – 230 S.

330. Böhm W. Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft / Winfried Böhm, Jürgen Schriever (Hrsg.). – München: Beck, 2010. – 128 S.

331. Bomhard Ch. Die Vorschule des akademischen Lebens und Studiums: in Briefen an einen Gymnasiasten / Ch. Bomhard. – Erlangen: C. Heyder, 1845. – 222 S.

332. Bolle B. Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen Blickwinkel / Bernhard Bolle. – Münster, München [u.a.] : Waxmann, 2008. – 80 S.

333. Bollnow O.F. Geschichte der Pädagogik / O.-F. Bollnow. – Bd. 4. Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel. – Stuttgart : Kohlhammer, 1952. – 227 S.

334. Brakalov I. Spomeni I beleshki po uchebnotot delo / I. Brakalov. – Sophija, 1927. – 312 s.

335. Braun A. Otto Willmanns soziale Bildungslehre / A. Braun. – Donauwörth : Verl. Cassianeum, 1948. – 31 S.

336. Braun W. Kant, Herbart und Dilthey und die Hauptströmungen der Pädagogik des XX. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum / W. Braun. – // Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik. – Amsterdam : Swets&Zeitlinger B.V. Verl., 1991, B.1., Vol.XXVII (1). – S. 55 – 78.

337. Breinbauer I. Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der moderner Erziehungswissensschaft / Ines Maria Breinbauer, Gerald Grimm, Martin Jäggle. – Wien; LIT, 2006. – 176 S.

338. Brezinka W. Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitätenvon 1805 bis 1970 /Wolfgang Brezinka // Peadagogica Historica. International Journal of the History of Education. NewSeries. – Amsterdam : Universitaire Stichting van Belgie Verl.,1995. – B.2. – Vol.XXXI. – S. 407 – 444.

339. Brezinka W. Erwartungen der Erzieher und die Unvollkommenheit der Pädagogik /Wolfgang Brezinka. – Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel. – München, 2003. – S. 146 – 159.

340. Brezinka W. Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik /Wolfgang Brezinka. – München: Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, 1978. – 322 S.

341. Brezinka W. Otto Willmann, der bedeutendste Pädagogiker des alten Österreich /Wolfgang Brezinka // Geschichte und Gegenwart. Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Gesellschaftsanalyse und politische Bildung. – № 16., 1997. – S. 147 – 166.

342. Brezinka W. Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts / W. Brezinka. – Bd. 1. Wien. – Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000. – 1060 S.

343. Brezinka W. Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts / W. Brezinka. – Bd. 2. Prag, Graz, Innsbruck. – Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003. – 1023 S.

344. Brezinka W. Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts / W. Brezinka. – Bd. 3. Czernowitz, Salzburg, Linz. – Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2008. – 758 S.

345. Brezinka W. Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts / W. Brezinka. – Bd. 4. Pädagogik an der Universität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz. – Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2014. – 1072 S.

346. Brzoska H.G. Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung / Heinrich Gustav Brzoska. – 1. Aufl. – Leipzig : P. Barth, 1887. – 316 S.

347. Brzoska H.G. Einleitung in die Darstellung der Homerischen Zeit / Heinrich Gustav Brzoska. – Jena, 1832. – 26 S.

348. Brzoska H.G. Prospect zu einer Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande / Heinrich Gustav Brzoska. – Halle, 1837. – 127 S.

349. Brzoska H.G. Die zwei neuesten Verfügungen des Königl. Preußischen

Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes betreffend / Heinrich Gustav Brzoska // Centralbibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik, 1838. – № 12. – S. 61 – 77.

350. Büchele M. Die Grundlegung von Unterricht und Erziehung und ihr Verhältnis bei Otto Willmann / M. Büchele. – Grünzburg : Hermann Köhler Verlag, 1966. – 181 S.

351. Buck G. Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts. Ein Literaturbericht / G. Buck // Zeitschrift für Pädagogik, 1974. – № 20. – S. 79 – 107.

352. Buck G. Herbarts Gründlegung der Pädagogik/ G. Buck. - Heidelberg, 1985. – 169 S.

353. Bunk G.-P. Walter Asmus. 45 Jahre Herbartsforschung / G.-P. Bunk // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hunsrück : A. Henn Verlag, 1985. – № 39 (2) – S. 227 – 236.

354. Bunzl J. Antisemitismus in Österreich. Sozialhistorische und Soziologische Studien / John Bunzl. – Innsbruck: Inn-Verlag, 1983. – 226 S.

355. Bunzl J. Geschichte des Antisemitismus in Österreich / John Bunzl. – In Bunzl/Martin, Innsbruck: Inn-Verlag, 1983. – S. 9 – 88.

356. Büttner V. Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein thematisches Bestandsverzeichnis / Viola Büttner. – Bearb. von Viola Büttner. Frankfurt am Main – Berlin, 1994. – 238 S.

357. Cach J. K stèmu vỳroči ůmrti G.A.Lindnera / J. Cach // Pedagogika. Časopis pro pedagogickè vědy. – Prag : Academia, nakladatelstrĭ Československí akademie vèd v Praze, 1988, Obsah XXXVIII. – S. 63 – 70.

358. Carnap A. Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken / A. Carnap. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann, 1897. – 664 S.

359. Carnap A. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, der Schulmann und Volkserzieher / A. Carnap. – Langensalza : Beyer Verlag, 1927. – 100 S.

360. Caselmann Ch. Der unsystematische Herbart / Ch. Caselmann – Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1962. – 91 S.

361. Castens A. Die formalen Stufen des Unterrichts. Grundsätze für den Unterrichtsbetrieb in der einklassigen Volksschule / Adolf Castens. – Hannover, 1899. – 84 S.

362. Conrad P. Das Osterexamen der akademischen Übungsschule in Leipzig / Paul Conrad // Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1881. – № 3. – S. 42 – 44.

363. Conrad P. Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung / P. Conrad. – I. Teil: Psychologie mit Einschluss der Elemente der Logik und zahlreichen pädagogischen Winken. – Chur: Raetica Verlag, 1924. – 406 S.

364. Conrad P. Konzentrationstabelle aus dem Leipziger Seminar / Paul Conrad // Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1882. – № 2. – S. 14 – 15.

365. Conrad P. Präparationen für den botanischen Unterricht in der Volksschule / Paul Conrad // Erziehungsschule, 1882/83. – № 2. – S. 21 – 24.

366. Coriand R. Allgemeine Didaktik zwischen Zeitgeist und Tradition. Methodologische Vergewisserung von J.F. Herbart bis Klingberg / R. Coriand // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2010. – № 64 (1). – S. 19 – 30.

367. Coriand R. Biodoxographisches Korpus Pädagogischer Herbartianismus / Rotraud Coriand. – In: Coriand (Hg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, 2003. –S. 269 – 296.

368. Coriand R. Das Schrifttum Karl Volkmar Stoys. Eine chronologische und systematische Bibliographie mit Kommentar / Rotraud Coriand. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999. – 137 S.

369. Coriand R. Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte / Rotraud Coriand, Michael Winkler. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998. – 290 S.

370. Coriand R. Die Universitätsschulen im Lichte eines sich wandelnden Theorie-Praxis-Verständnisses / R. Coriand. – Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, 2003. –S. 79 – 99.

371. Coriand R. Epigonentum und Originalität? Tuiskon Zillers und Karl Volkmar Stoys Rezeption von Herbarts Erziehung durch Unterricht / R. Coriand // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2001. – № 55 (1). – S. 39 – 54.

372. Coriand R. Erziehung durch Unterricht – eine Kulturaufgabe / R. Coriand. Springer Verlag (HUB), 2014. –16 S.

373. Coriand R. K.-V. Stoy – ein Herbartianer? / Rotraud Coriand. – In Coriand/Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998. – S. 15 – 30.

374. Coriand R. Karl Volkmar Stoj und die Idee der Pädagogischen Bildung / Rotraud Coriand. – Würzburg: Ergon, 2000. – 370 S.

375. Coriand R. K.-V. Stoj (1815 – 1885) und Otto Willmann (1839 – 1920) / Rotraud Coriand. – In: Dollinger (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Wiesbaden, 2006. –S. 151 – 177.

376. Coriand R. Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte / Rotraud Coriand. – Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2003. – 310 S.

377. Coriand R. Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? / Rotraud Coriand. – Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 2003. – 332 S.

378. Coriand R. Otto Willmann und die Methodologie „moralischer Wissenschaften“ / R. Coriand. In: J. Hopfner, A. Nemeth (Hg.): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. – Frankfurt am Main, 2008. –S. 79 – 88.

379. Coubert J.-F. Zur Erwerbung des pädagogischen Taktes – ein

Schwerpunkt der Lehrerbildung / Jean-François Coubert. – In: R. Bolle / W. Halbeis (Hg.): Wie lernt man erziehen. Zur Didaktik der Pädagogik – Jena : Garamond Verlag, 2016. – S. 57 – 65.

380. Criblez L. Die Ausbildung von Primarlehrerinnen. Geschichte und aktuelle Reformen / L. Criblenz, R. Hofstetter. – Bern : Peter Lang Verlag, 2000. – 595 S.

381. Cruikshank K. Herbart in Amerika. Vom Anfang und Ende eines einflussreichen Reformkonzepts 1886 – 1901 / K. Cruikshank, M. Knoll // Bildung und Erziehung. – Köln-Wien : Böhlau, 1994, 47. Jhg., 2.Heft. – S. 149 – 164.

382. Cruikshank K. The prelude to education as an academic discipline: American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy / K. Cruikshank // History of Educational Studies. – Gent: CSHP, 1998. – S. 99 – 120.

383. Curtmann W.J.G. Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift / W.J.G. Curtmann. – In: Neue Sammlung. 7. Jg. Wien: Friedberg i.d.W., 1842. – S. 717–720.

384. Diederich J. Herbart heute? / J. Diederich. – In: Diederich, Jürgen (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 25. u. 26. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie. – Frankfurt a. M.: Gummersbach GFPF, 1985. – № 17. – S. 23–30.

385. Diemer A. System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation: Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf / A. Diemer. – Meisenheim am Glan: Hain, 1968. – 183 S.

386. Dietering P. Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt / P. Dietering. – Leipzig: Fritz Eckhardt Verlag, 1908. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://wwww.archive.org/stream/archivfrgeschi22steiuoft/archivfrgeschi22steiuoft_djvu.txt– Заголовок з екрану. – Мова нім.

387. Dietl J. O reformie szkól krajowych / Józef Dietl. – Krakow : Drukarnja

universytetu Jagiellonskiego pod zarządem Tomasza Szczurkowskiego, 1865. – 161 s.

388. Dietrich Th. Die Pädagogik Peter Petersens: der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule / Theo Dietrich. – 6., verb.und erw. Aufl. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1995. – 214 S.

389. Dietrich Th. Geschichte der Pädagogik: in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht. XVIII – XX Jhd. / T. Dietrich / 2. erweiterte und überarbeitete Auflage von Theo Dietrich. Verlag Julius Klinkhardt. – Bad Heilbrunn / OBB., 1975. – 320 S.

390. Dietrich Th. (Hg.) Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. 4., erw. Aufl. – Bad: Heilbrunn/ Obb. – 1972. – 172 S.

391. Dittes F. Das Lehrer-Pädagogium der Stadt Wien / Friedrich Dittes. – A. Pichlers Witwe&Sohn, Wien, 1873. – 174 S.

392. Dittes F. Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre / F. Dittes. – Leipzig: J. Klinkhardt, 2. unveränderte Aufl.; 1868. – 207 S.

393. Dittes F. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: Für deutsche Volksschullehrer / F. Dittes. – Leipzig: J. Klinkhardt, 1876. – 272 S.

394. Dittes F. Methodik der Volksschule: auf geschichtlicher Grundlage / F. Dittes. – Leipzig: J. Klinkhardt, 1874. – 284 S.

395. Dittes F. Reden und Aufsätze zur Schulpolitik / F. Dittes. – Leipzig: J. Klinkhardt, 1882. – 237 S.

396. Dittes F. Schule der Pädagogik. Gesammtausgabe der Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts / Friedrich Dittes. – Leipzig: Klinkhardt, 1891. – 1051 S.

397. Dittes F. Übersicht der Pädagogik Herbarts / Franz Dittes. – In: Pädagogium, VII. – 1885. – S. 672.

398. Dittes F. Zu sogenannten “wissenschaftlichen“ Pädagogik / Friedrich Dittes. – In:Pädagogium VI Jg., Heft V., Leipzig: Klinkhardt. – 1884. – S. 296 – 307.

399. Dohmen G. Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule / G. Dohmen. – Bd.1. – Weinheim : Verlag Julius Beltz, 1964 . – 305 S.

400. Dohmen G. Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule / G. Dohmen. – Bd.2. Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffes und seines Bezugs zum Schulunterricht. – Weinheim : Verlag Julius Beltz, 1965 . – 327 S.

401. Dolch J. Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte / J. Dolch. – Unveränd. reprograph. Nachdr. D.3. Aufl. Rattinger, Wuppertal, Kastellaun 1971. – Darmstadt : Verlag wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982. – 483 S.

402. Dollinger B. Klassiker die Pädagogik: die Bildung der modernen Gesellschaft / B. Dollinger. – Wiesbaden: VS-Verlag fűr Sozialwissenschaften, 2006. – 376 S.

403. Dollinger B. Die Pädagogik der sozialen Frage / B. Dollinger. – Wiesbaden: VS-Verlag fűr Sozialwissenschaften, 2006. – 481 S.

404. Dollinger B. Pädagogische Theoriebildung im Kontext politischer Transformation: Von Herbart zum Herbartianismus / B. Dollinger. – In: E. Anhalt/D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. – Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 13 – 32.

405. Dollinger B. Sozialpädagogik und Herbartianismus / B. Dollinger. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2010. – 204 S.

406. Donath W. Otto Willmann in seinem Verhältnis zu Lorenz von Stein. Versuch einer Würdigung und Kritik / W. Donath. – Jena : [s.n.], 1910. – 78 S.

407. Dörpfeld F.-W. Ausgewählte pädagogische Schriften / F.- W. Dörpfeld [Hrsg. A. Reble]. – Paderborn : Ferdinand Schöningh Verlag, 1963. – 200 S.

408. Dörpfeld F.W. Das Fundamentstück: einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung / F.W. Dörpfeld. – Hilchenbach: L. Wiegand, 1892. – 350 S.

409. Dörpfeld F.W. Der didaktische Materialismus: eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: C. Bertelsmann, 3. Aufl., 1894. – 140 S.

410. Dörpfeld F.W. Die drei Gebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform / F.W. Dörpfeld. – Bad Heilbrunn, 1961. – 198 S.

411. Dörpfeld F.W. Die Gesellschaftskunde: eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts: Begleitwort zur vierten Auflage des "Repetitoriums der Gesellschaftskunde" / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. – 3. Aufl., 1895. – 46 S.

412. Dörpfeld F.W. Die Schulmässige Bildung der Begriffe F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. – 2. Aufl., 1894. – 47 S.

413. Dörpfeld F.W. Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh : C. Bertelsmann. – 4. Aufl., 1899. – 371 S.

414. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Erster Band: Beiträge zur pädagogischen Psychologie.Erster Teil. Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie.– 4. Auflage. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann, 1915. – 140 S.

415. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Zweiter Band: Zur allgemeinen Didaktik. – Erster Teil.Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungsaufsatz:Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. – 5. Auflage. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1910. – 170 S.

416. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Dritter Band: Religionsunterricht. – 2. Auflage. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1895. – 131 S.

417. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Vierter Band: Die Gesellschaftskunde eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. – 3. Auflage. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1895. – 172 S.

418. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Fünfter Band: Real-und Sprachunterricht. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1896. – 97 S.

419. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Sechster Band: Lehrerideale. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1897. – 221 S.

420. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Siebter Band: Das Fundamentstück einer gerechten, gefunden, freien und friedlichen Schulverfassung. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1897. – 350 S.

421. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Achter Band: Freie Schulgemeinde und ihre Inhalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. – 2. Auflage. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1898. – 332 S.

422. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Neunter Band: Leidengeschichte der Volksschule. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1899. – 371 S.

423. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Zehnter Band. Sozialpädagogisches. Die soziale Frage. Eine Lebensaufgabe für alle Stände, zugleich ein Mahnwort an die politischen Parteien. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann,1900. – 260 S.

424. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Elfter Band. Zur Ethik.Aus dem Nachlaß des Verfassers herausgegeben. 1. Die geheimen Fesselnder wissenschaftlichen und praktischen Theologie. 2. Einige Grundfragender Ethik. Gütersloh: Verlag von G. Bertelsmann, 1895. – 268 S.

425. Dörpfeld F.W. Gesammelte Schriften / F.W. Dörpfeld. – Zwölfter Band. Die Heilslehre genetisch entwickelt aus der Heilgeschichte. – Gütersloh Verlag von G. Bertelsmann, 1901. – 306 S.

426. Dörpfeld F.W. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen: nebst dem Ergänzungsaufsätze, Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. – 2., verm Aufl., 1894. – 170 S.

427. Dörpfeld F.W. Religiöses und Religionsunterrichtliches / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. – 2. Aufl., 1895. – 232 S.

428. Dörpfeld F.-W. Schriften zur Theorie des Lehrplans / F.-W. Dörpfeld. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1962. – 108 S.

429. Dörpfeld F.W. Socialpadägogisches / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertlesmann, 1900. – 100 S.

430. Dörpfeld F.W. Zur Ethik / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann, 1895. – 268 S.

431. Dörpfeld F.W. Zwei dringliche Reformen in Real- und Sprachunterricht / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. 4. Aufl., 1896. – 95 S.

432. Dörpfeld F.W. Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1. die vierklassige und die achtklassige Volksschule: 2. die konfessionelle und die paritätische Volksschule / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. – 3. Ausg., 1899. – 79 S.

433. Dörpfeld F.W. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens, Enchiridion der biblischen Geschichte, oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben / F.W. Dörpfeld. – Gütersloh: G. Bertelsmann. – 4. Aufl., 1894. – 131 S.

434. Drescher R. Didaktik. Sinnmitte unterrichtlichen Handels: Grundlegung, Unterrichtsprinzipien, Handlungsempfehlungen / R. Drescher. – Ansbach : Verlag GMBH, 1997. – 425 S.

435. Drisch J. Geschichte der Erziehung und Bildung / J. Drisch, J. Esterhues. – Bd. 2. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. – 2. Auflage. – Paderborn : Verlag Fernand Schöningh, 1952. – 547 S.

436. Drobisch M. W. Beiträge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie / Moritz Wilhelm Drobisch. – Leipzig, 1834. – 142 S.

437. Drobisch M. W. Grundlehren der Religionsphilosophie / Moritz Wilhelm Drobisch. – Leipzig : Verlag von Leopold Voss, 1840. – 280 S.

438. Drobisch M. W. Grundzüge der Lehre von den höheren Gleichungen / Moritz Wilhelm Drobisch. – Leipzig : Verlag von Leopold Voss, 1834. – 342 S.

439. Drobisch M. W. Neue Darstellung der Logik / Moritz Wilhelm Drobisch. –Leipzig : Verlag von Leopold Voss, 1836. – 168 S.

440. Drobisch M. W. Zur Charakteristik der herbartschen Philosophie / Moritz Wilhelm Drobisch // Allgemeine Schulzeitung, 1841. – № 5. – S. 51-56.

441. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufkage. – Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich : Dudenverlag, 2001. – 1892 S.

442. Dunkel H.-B. Der Herbartianismus und seine deutschen Gegenspieler in der amerikanischen Pädagogik / H.-B. Dunkel // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1974. – № 28. – S. 563 – 571.

443. Dunkel H.-B. Herbart and Herbartianism: An educational Ghost Story / H.-B. Dunkel. – Chichago and London: The University of Chichago Press, 1969. – P. 234 – 254.

444. Eggersdorfer F.-X. Otto Willmann. Leben und Werk 1839 – 1920 / F.-X. Eggersdorfer. – Wien : Verlag Herder Freiberg, 1957. – 32 S.

445. Eichler W. Bürgerliche Konzepte allgemeiner Pädagogik: theoriengeschichtliche Studien und Überblicke / W. Eichler. – Münster : LIT-Verlag, 1995. – 368 S.

446. Elzer H.-M. Begriffe und Personen aus der Geschichte der Pädagogik / Hans-Michael Elzer. – Peterlang Verlag, Frankfurt am Main, 1985. – 469 S.

447. Engel M.E. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und A. Diesterweg / M.E. Engel. – Berlin: Weidmannsche Buchh, 1887. – 176 S.

448. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens / H. Engelbrecht. – Bd. 3. – Wien : Österreichischer Bundesverlag, 1984. – 552 S.

449. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs / H. Engelbrecht. – Bd. 4. – Wien : Österreichischer Bundesverlag, 1984. – 644 S.

450. Enzyklopädie. Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband / D. Lenzen, K. Mollenhauer (Hrsg.). – Bd. 1. Theorien und Begriffe der Erziehung und Bildung. – Stuttgart :

Verlag Klett-Gotta, 1983. – 631 S.

451. Enzyklopädie. Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband / H.-D. Haller, H. Meyer (Hrsg.). – Bd. 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. – Stuttgart : Verlag Klett-Gotta, 1986. – 715 S.

452. Enzyklopädie. Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband / G. Otto, W. Schulz (Hrsg.). – Bd. 4. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. – Stuttgart : Verlag Klett-Gotta, 1985. – 719 S.

453. Exner F. Über die Bedeutung des akademischen Studiums / Franz Exner. – Prag, 1837. – 124 S.

454. Exner F. Über Drobisch / Franz Exner // Wiener Jahrbücher für Literatur, 1841. – S. 40.

455. Exner F. Über Hartensteins Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften / Franz Exner // Österreichische Blätter für Literatur und Kunst, 1844. – № 52 – S. 415.

456. Färber F. Die wissenschaftliche Pädagogik / F. Färber // Der Österreichische Schulbote, 1883. – № 32. – S. 401 – 407.

457. Fedyaeva V. Herbarts Vielseitigkeit und totalitäre Systeme: Herbartrezeption in der ehemaligen Sowjetunion und der Ukraine / Valentina Fedyaeva, Iryna Goschtanar. – In: R. Coriand/A. Schotte (Hg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. – Jena : Garamond Verlag, 2014. – S. 97 – 104.

458. Flitner W. Das Problem der Erwachsenbildung / W. Flitner. – Heft 931. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1923. – 24 S.

459. Flitner W. Die vier Quellen des Volksschulgedankens / Wilhelm Flitner. – 2. Aufl. – Hamburg : Hansischer Gildenver, 1949. – 173 S.

460. Flitner W. Studien zur Bildungsgeschichte / Wilhelm Flitner. – Paderborn [u. a.] : Schöningh, 1985. – 522 S.

461. Flitner W. Volksschule und Elementarbildung / Wilhelm Flitner. – Paderborn [u. a.] : Schöningh, 2005. – 596 S.

462. Flügel O. Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. In: Pädagogisches Magazin, Nr. 51. Langensalza 1894 / Otto Flügel // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1894. – № 21 – S. 309 – 312.

463. Flügel O. Ein römisch-katholisches Urteil über Herbart's Psychologie und Pädagogik / Otto Flügel // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1891. – № 18 – S. 237 – 238.

464. Flügel O. Herbart und die Herbartianer. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein in Jena, zusammengestellt aus den Arbeiten von Thilo, Flügel, Rein, Rude/O. Flügel. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1897. – 154 S.

465. Flügel O. Herbart und Strümpell / Otto Flügel // Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1904). – № 11 – S. 345 – 380.

466. Flügel O. Katholizismus und Herbartsche Pädagogik / Otto Flügel // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1890. – № 17 – S. 153 – 154.

467. Flügel O. Noch einmal über erziehenden Unterricht / O. Flügel // Die deutsche Schule. – Leipzig, Berlin und Wien : Verlag Julius Klinkhardt, 1897, I. Jg. – S. 449 – 456.

468. Flury J. Unterrichten – nicht Abrichten. Die Entstehung der Schierser «Anstalt» vor dem Hintergrund der pädagogischen Bemühungen des 19. Jahrhunderts / Johannes Flury // Bündner Monatsblatt. Zeitschrift für bündnerische Geschichte, Heimat- und Volkskunde. – Chur, 1985, Nr. ¾. – S. 85 – 99.

469. Franke F. J.F. Herbart: Grundzüge seiner Lehre / F. Franke. – Leipzig: Goschen, 1909. – 176 S.

470. Franković D. Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj / D. Franković // Hrvatski pedagosko-knjizevni zbor. – Zagreb, 1958. – 542 s.

471. Frick O. System und Methode / Otto Frick // Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 3 (1887. – № 12 – S. 113 – 116.

472. Frick O. Willmanns Didaktik und ihre Bedeutung / Otto Frick // Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 1890. – № 23 – S. 15 – 83.

473. Frick O. Zur Frage der pädagogischen Seminare / Otto Frick // Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 1886. – № 6 – S. 116 – 119.

474. Friedrichs J. Theorien sozialer Integration / J. Friedrichs, W. Jagodzinski // Soziale Integration. Sonderheft 39 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. – Opladen/Wiesbaden, 1999. – S. 9 – 43.

475. Frischeisen-Köhler M. Bildung und Weltanschauung : eine Einführung in die pädagogischen Theorien / Max Frischeisen-Köhler. – Charlottenburg : Mundus-Verl.-Anst., 1921. – 198 S.

476. Fröhlich G. Die Aufmerksamkeit und das Lernen, im Lichte der Psychologie betrachtet / Gustav Fröhlich // Der Österreichische Schulbote, 1882. – № 31. – S. 43 – 47.

477. Fröhlich G. Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts, der Kultur und des Zeitgeistes / Gustav Fröhlich. – Jena : Germann Goftenoble, 1868. – 152 S.

478. Fröhlich G. Die wissenschaftliche Pädagogik, Herbart, Ziller, Stoys: in ihrer Grundlehren gemeinfasslich dargestellt und an Beispielen erlläutert / G. Fröhlich. – Wien und Leipzig : A. Pichler's Witwe & Sohn, 5., verb. und verm. Aufl.; 1907. – 242 S.

479. Fröhlich G. Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren und Grundlagen gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert. Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen / Gustav Fröhlich. – Wien: A. Pichlers Witwe&Sohn, 1883. – YIII und 164 S.

480. Fröhlich G. Über das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik und die fünf praktischen Ideen / Gustav Fröhlich // Der Österreichische Schulbote, 1882. – № 31. – S. 429 – 432; 455 – 462.

481. Furck K.-L. Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt

konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform / K.-L. Furck // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 29 – Heft 5 – Oktober 1983. – Weinheim : Beltz Verlag, 1983. – S. 661 – 673.

482. Gabriel G. Leo Sachse, Herbart, Frege und die Grundlagen der Arithmetik / G. Gabriel. – In: Gabriel, G./W. Kienzler (Hg.): Frege in Jena. Beiträge zur Spurensicherung. – Würzburg, 1997. – S. 53 – 67.

483. Gabriel G. Existenz und Zahlaussage. Herbart und Frege / G. Gabriel. – In: Hoeschen, A./L. Schneider (Hrsg.): Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. – Würzburg, 2001. – S. 149 – 162.

484. Gamm H.J. Allgemeine Pädagogik: die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft / H.-J. Gamm. – Hamburg : Rowohlt Verlag, 1979. – 313 S.

485. Ganß H. Otto Wiimanns Rolle in der Auseinandersetzung um den Begriff „Sozialpädagogik“ / H. Ganß. – Eichstadt : Verlad dritto Publikationen, 2008. – 342 S.

486. Gebhardt O. Theodor Waitz’s allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften: mit einer Einführung über das Verhältnis der Waitzschen Pädagogik zu seiner Ethik, Psychologie, Anthropologie und Persönlichkeit und einem Bildnis des Verfassers / Otto Gebhardt. – Langensalza : Beyer, 1910. – 428 S.

487. Geck L.H.A. Gustav Adolf Lindner, ein vergessener Sozialpädagoge / L.H.A Geck // Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 7 Jg. – Wien, 1931. – S. 437 – 442.

488. Gerdenitsch C. Lehrer/innenbildung zwischen politischem Auftrag und pädagogischer Begründung: Herbart – Lindner – Dittes / Claudia Gerdenitsch. - In: E. Anhalt/D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. - Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 147 – 160.

489. Geißler E.-E. Herbart und die Reformpädagogik / E.-E. Geißler // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1983. –

№ 37(2). – S. 171-185.

490. Gerner B. Historische und Philosophische Pädagogik. Ihr Verhältnis in Otto Willmanns Prager Vorlesungen / B. Gerner. – In: W. Böhm/J. Schriewer (Hg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. – Stuttgart, 1975. – S. 190 – 203.

491. Gerner B. Neue Materialien zur Wirkungsgeschichte Herbarts / B. Gerner // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1974. – № 28. – S. 579 – 586.

492. Gerner B. Otto Willmanns im Alter. Biographisch-systematische Untersuchungen über Leben, Wirken und pädagogisches Werk 1900-1920 / B. Gerner. – Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1968. – 435 S.

493. Gerner B. Zu Otto Willmanns Spätwerk / B. Gerner // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1968. – № 22. – S. 341 – 351.

494. Geschichte der Erziehung / K.-H. Günther, F. Hofmann, H. König, H. Schuffenhauer. – Berlin : Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1967. – 726 S.

495. Gesing H. Pädagogik und Didaktik der Grundschule / H. Gesing. – Neuwied; Kriftel; Berlin : Luchterhand, 1997. – 364 S.

496. Giesecke H. Einführung in die Pädagogik / H. Giesecke. – München: Juventa Verlag, 1990. – 197 S.

497. Gläser L. Friedrich Dittes. Volk und Wissen / Lothar Gläser. – Berlin: Klett Verlag, 1962. – 45 S.

498. Gleichmann A. Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts: ein Beitrag zur Kritik der formalen Stufen Zillers und zur Verständigung über dieselben / A. Gleichmann. – Langensalza: H. Beyer & Söhne, 2., erw. Aufl.; 1891. – 120 S.

499. Goebel K. Biobibliographie Friedrich Wilhelm Dörpfeld, der geistige

Vater unserer evangelischen ... / K. Goebel. – 3. Aufl. – Wuppertal: Oncken, 1976. – 75 S.

500. Goebel K. Die normativen Elemente der Curriculumtheorie / K. Goebel // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Düsseldorf-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1972. – № 26. – S. 332 – 338.

501. Goebel K. Friedrich Wilhelm Dörpfeldund die Konferenz zur Vorbereitung der Allgemeinen Bestimmungen im Juni 1882 / K. Goebel // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Düsseldorf-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1973. – № 27. – S. 278 – 296.

502. Gönner R. Der Herbartianismus in Österreich / Rudolf Gönner. – In: Eder/Heitger/Wolf, 1969. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.http:/bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ bildungswissenschaft/Systemversuche_W_S_2006.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

503. Gönner R. Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie / Rudolf Gönner. – Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1967. – 376 S.

504. Gottschalk G.M. Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik / G.M. Gottschalk. – Eichstätt: BPB – Verl., 2004. – 380 S.

505. Griblez L. Die Ausbildung von Primarlehrerinnen. Geschichte und aktuelle Reformen / Lucien Griblez, Rita Hofstetter. – Bern-Berlin : Peter Lang Verlag, 2000. – 595 S.

506. Grimm G. Schulpädagogik in Österreich: Aspekte ihrer Genese seit 1880 und aktuelle Situation / Gerald Grimm. – In: H. Badertscher, H.-U. Grunder, A. Hollenstar (Hrsg.): Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung. (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung), Band 4. – Bern/Stuttgart/Wien, 1999. – S. 84 – 104.

507. Grimm G. Staatliche und individuelle Glückseligkeit durch Erziehung und Unterricht. Die eudämonistisch akzentuierte Bildungsphilosophie des böhmischen Gelehrten und Aufklärers Karl Heinrich Seibt und ihr pädagogisch-geistesgeschichtlicher Kontext / Gerald Grimm. – In: Hager, 1997. – S. 7 – 39.

508. Grueje J. Nesto sa vaspitatelnoto obuchenie / J. Gruejev // Uchilisten pregled, 1884. – Jg. 12. – 459 s.

509. Grunder H.-U. Seminarreform und Reformpädagogik in den Lehrerseminaren der Schweiz zwischen 1870 und 1930 / H.-U. Grunder // Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 1992, Band I. – S. 109 – 131.

510. Grunding de Vazquez K. Deutsch-Französische Kontakte in der Jenaer Lehrerbildung unter Wilhelm Rein im Spannungsfeld der politischen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich / Katja Grunding de Vazquez. – In: E. Anhalt / D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. – Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 161 – 182.

511. Guggisberg K. Der Pfarrer in der bernischen Staatskirche: eine historische Skizze / Kurt Guggisberg // Archivdes Historischen Vereins des Kantons Bern. – Zürich, 1953. –B.42. – S. 175 – 234.

512. Günther K.-H. Bürgerlich-demokratische Pädagogen. Diesterweg, Roßmäßler, Dittes, Sack / Karl-Heiz Günther. – Berlin: Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1963. – 231 S.

513. Haartmann D. Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung / D. Haartmann. – 2., ergänzte Auflage, B.2. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1994. – 350 S.

514. Haartmann D. Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung / D. Haartmann. – 2., ergänzte Auflage, B.1. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1994. – 290 S.

515. Haartmann D. Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung / D. Haartmann. – 4., neu ausgestattete Auflage, B.2. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2000. – 358 S.

516. Hahn E. Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen / E. Hahn. – Leipzig : Verlag von Felix Meiner, 1927. – 236 S.

517. Hager F.-P. Bildung, Pädagogik und Wissenschaft in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit / Fritz-Peter Hager. – Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 1997. – 440 S.

518. Hager F.-P. Zum Bedeutungswandel der Geschichte der Pädagogik / F.-P. Hager // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 1995. – № 49(3). – S. 353 – 377.

519. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / K.E. Jeismann, P. Lundgreen. Bd. 3. – 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. – München: Verlag C-H- Beck, 1987. – 442 S.

520. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / K.E. Jeismann, P. Lundgreen. Bd. 4. – 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. – München: Verlag C-H- Beck, 1991. – 582 S.

521. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur / D. Langewische, H.-E. Tenorth. – B. V. – München : Verlag C.-H. Beck, 1989. – 470 S.

522. Hanschmann A. Pädagogische Strömungen an der Wende des Jahrhunderts im Gebiete der Volksschule: eine Würdigung Pestalozzis, Fröbels, Zillers: Festschrift im Pestalozzijahre 1896 / A. Hanschmann. – Leipzig: E. Wunderlich, 1896. – 49 S.

523. Hanzsch V. Franz Dittes / Viktor Hanzsch. – In: Allgemeine deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der königlichen Akademie der Wissenschaften (1875 – 1912). Unveränderter Nachdruck Leipzig: Duncler&Humblot 1967 – 1971, Bd. 47. – 1903. – S. 729 – 733.

524. Harney K. Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit: Einführung in Theorien und Methoden / K. Harney, H.-H. Krüger. – Opladen : Leske+Budrich, 1997. – 332 S.

525. Hars E. Zentren, Peripherien und kollektive Identitäten in Österreich-

Ungarn / Endre Hars. – Tübingen/Basel: A. Francke, 2006. – 283 S.

526. Hars E. Zentren, Peripherien und kollektive Identitäten in Österreich-Ungarn / Endre Hars, W. Müller-Funk u.a. – Band 9 der Reihe Kultur – Herrschaft – Differenz. – Tübingen/Basel: A. Francke, 2006. – 336 S.

527. Hartenstein G. Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft / Gustav Hartenstein. – Leipzig : F.A. Brockhaus, 1844. – 626 S.

528. Hartenstein G. Historisch-philosophische Abhandlungen / Gustav Hartenstein. Leipzig : Leopold Voss, 1870. – 538 S.

529. Hartenstein G. Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartschen Philosophie / Gustav Hartenstein. – Leipzig : J.F. Garthnoch, 1838. – 146 S.

530. Hartmann A. Die Lösung des Problems der Einheitsschule im Geiste Karl Volkmar Stoys / A. Hartmann. – Langensalza : Verlag Hermann Beyer& Söhne, 1919. – 30 S.

531. Hartong K. Der Begriff der „Paedagogia Perrenis“ und die Auseinandersetzung Otto Willmanns mit Wilhelm Dilthey / K. Hartong // Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik. – Gent : Blandijnberg Verl., 1963, Vol.3. – S. 275 – 292.

532. Hauffe G. Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichts-Grundsätze Herbart-Ziller und Diesterweg?./ G. Hauffe. – Borna [Germany] : A. Jahnke, 1890. – 220 S.

533. Heesch M. Johann Friedrich Herbart: zur Einführung / M. Heesch. – Hamburg : Junius-Verl., 1999. – 141 S.

534. Heid H. Zur logischen Struktur einer empirischen Pädagogik / H. Heid. – In: J. Baumgardt (Hrsg.): Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper. – Freiburg: Lambertus, 1967. – S. 74 – 109.

535. Heid H. Pädagogische Konsequenzen sozial-kultureller Strukturwandlungen / H. Heid. – In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1967. – S. 195 – 265.

536. Heiland H. Didaktik / H. Heiland. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius

Klinkhardt, 1968. – 156 S.

537. Heilmann K. Handbuch der Pädagogik : nach den neuen Lehrplänen bearbeitet / K. Heilmann. – Bd. 2. Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts. – 2. verbesserte Auflage. – Berlin : Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1920. – 333 S.

538. Heilmann K. Handbuch der Pädagogik : nach den neuen Lehrplänen bearbeitet / K. Heilmann. – Bd. 3. Geschichte der Pädagogik. – Leipzig : Dürr [u.a.], 1911. – 340 S.

539. Heinze G. Das Schulbuch im Innovationsprozes. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen / G. Heinze. – Bad Heilbrunn :Verlag Julius Klinkhardt,2011. – 257 S.

540. Heinze G. Zur Herbart-Rezeption Herman Nohls / G. Heinze // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2002. – № 56(3). – S. 297 – 307.

541. Heitger M. Zur wissenschaftstheoretischen Begründung der Didaktik / M. Heitger. – Bochum : Kamp, 1970. – 75 S.

542. Hellekamps St. Erziehender Unterricht und Didaktik: neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen / St. Hellekamps. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1991. – 256 S.

543. Hellinger A. „Wie lernt man erziehen?“ – Zum Verhältnis von Didaktik und Pädagogik. Die praktische-philosophische Grundlegung der bürgerlichen Pädagogik bei Rousseau, Herbart und Willmann / Alf Hellinger. – In: R. Bolle/W. Halbeis (Hg.): Wie lernt man erziehen. Zur Didaktik der Pädagogik – Jena : Garamond Verlag, 2016. – S. 67 – 77.

544. Helmer K. Die Pädagogik Herbarts. Herbart und G. Müssener. J.F. Herbarts «Pädagogik der Mitte» / K. Helmer // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Kastellaun-Hunsrück : A. Henn Verlag, 1987. – № 41 (3) – S. 356 – 360.

545. Hemming Ch. Dörpfeld als Sozialpädagoge / Ch. Hemming. – Heft 929. –

Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1923. – 69 S.

546. Henk D. Pädagogische und didaktische Konzeptionen der Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts (Ausgewählt an beispielhaften Erziehungs-und Unterrichtslehren) / D. Henk // Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik. – Gent : Baertsoensk Verl., 1980, Vol.20 (1). – S. 46 – 77.

547. Henk D. Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts / D. Henk. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1981. – 183 S.

548. Henkel K. Zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus. Eine Untersuchung zur thematischen Differenziertheit in herbartianischen Diskussionen / K. Henkel. – Würzburg : Ergon, 2010.– 269 S.

549. Henkel K. Zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus / K. Henkel // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2011. – № 65 (5). – S. 607 – 609.

550. Herbart und die Herbartianer [Електроннийресурс]. – Режим доступу : www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/didaktik/herb96b.html – Заголовок з екрану. – Мова нім.

551. Herlitz H.-G. Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung: Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren / H.-G. Herlitz. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 2001. – 270 S.

552. Hilgenberger N. Die normativen Elemente der Curriculumtheorie / N. Hilgenberger // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Düsseldorf-Kastellaun : Aloys Henn Verlag, 1971. – № 25. – S. 681 – 689.

553. Hilgenberger N. Vielseitigkeit des Interessesals Teil des pädagogischen Zweckes bei J.F. Herbart / N. Hilgenberger // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 1989. – № 43 (5). – S. 569 – 581.

554. Hindrichs E. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, der geistige Vater unserer

evangelischen Schulgemeinden, in seinem Leben und Wirken / E. Hindrichs. – Barmen : Schriftenverl. Des Verbandes Evang. Schulgemeinden und Schulvereine, 1926. – 64 S.

555. Historische Kommision bei der bayrischen Akademie der Wissenschaften: Neue Deutsche Biographie. Band 4. Berlin, 1957. – 536 S.

556. Hoeschen A. Herbarts Kultursystem: Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert / A. Hoeschen, L. Schneider. – Würzburg : Königshausen&Neumann, 2001. – 339 S.

557. Hofmann B. Das Lebenswert von Prof.Dr. Wilhelm Reins. Zu seinem 70. Geburtstag / B. Hofmann. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1917. – 155 S.

558. Hofmann L. Geschichte der Pädagogik. Grundwissenschaften der Pädagogik. Allgemeine Pädagogik / L. Hofmann. – Breslau : Königliche Universität und Verlags-Bichhandlung, 1903. – 92 S.

559. Hofstetter R. Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970 : eine inhaltsanalytische Untersuchung. – Gießen, Univ., Diss., 1982. – 371 S.

560. Homfeldt H.-G. Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule / H.-G. Homfeldt. – In: B. Hartnuß/S. Maykus (Hg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. – Berlin, 2004. – S. 41 – 68; 262 – 286.

561. Homfeldt H.-G. Schule im sozialpädagogischen Blick. In: Homfeldt, H.G. / Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Hohengehren 2003. – S. 262 – 286.

562. Hopfner J. Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948 – 2008 / J. Hopfner, A. Nemeth, E. Szaboks. – Bd. 5. – Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, 2009. – 242 S.

563. Hopfner J. Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie / J. Hopfner, A. Nemeth. – Frankfurt am Main, 2008. – 200 S.

564. Hörburger F. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. / Franz Hörburg, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien, 1967. – 250 S.

565. Horn H.-A. Die Lehrpläne der Grundlage in der Gegenwart – Orientierung für zeitgemäße Erziehung und Unterricht / H.-A. Horn // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2002. – № 56(4). – S. 367 – 377.

566. Horn K.-P. Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion / K.-P. Horn. – Bad Heilbrunn :Verlag Julius Klinkhardt, 2003. – 415 S.

567. Horvat J. Zivjeti u Hrvatskoj 1900-1941 / J. Horvat // Zapasci iz nepovrata. – Zagreb : Sveučilisna naklada Liber, 1984. – 352 s.

568. Hufnagel E. Pädagogische Theorien im 20. Jahrhundert / E. Hufnagel. – Frankfurt am Main : Haag und Herchen Verlag, 1982. – 188 S.

569. Ipfling H.J. Über den Takt im pädagogischen Bezug / H.-J. Ipfling // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen bei Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1966. – № 20. – S. 551 – 560.

570. Jacobs Fr. Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus / Fr. Jacobs. – Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1969. – 163 S.

571. Jacobs Fr. Freiheit und Bildung bei Herbartianer / Fr. Jacobs // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Ratingen-Düsseldorf-Kastellaun : A. Henn Verlag, 1973. – № 27. – S. 823 – 846.

572. Jacobs Fr. Vom Herbart zum Herbartianismus: eine religionspädagogische Wende / Fr. Jacobs. – 2. erweiterte und neubearbeitete Auflage. – Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1993. – 220 S.

573. Johnston W.M. Österreichische Kultur – und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848 bis 1938 / William. M. Johnston. – Wien: Böhlau, Verlag Ges.m.b.H.&Co. – 1980.– 509 S.

574. Jurman J. Put k našoj novoj pedagogoji, u časopisu / J. Jurman //

Napredak. – Zagreb : No, 1945. – № 1-2. – S. 3 – 11.

575. Just K. Die Konzentration des Unterrichts / K. Just // Der Österreichische Schulbote, 1881. – № 30. – S. 6 – 12; 96 – 99.

576. Just K. Herbart und Herr Professor Natorp. Antwort auf Natorps Gegenkritik / K. Just // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1899, III. Jg. – S. 693 – 696.

577. Kauder P. Der Begriff „Paradigma“ in der deutschen Erziehungswissenschaft – analytische Befunde und pragmatische Skizzen / P. Kauder // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2010. – № 64(4). – S. 359 – 371.

578. Kaulbach F. Kritik und Metaphysik: Studien; Heinz Heimsoeth zum 80. Geburtstag / F. Kaulbach. – Berlin: de Gruyter, 1966. – 395 S.

579. Keiner E. Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik / E. Keiner. – Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1999. – 306 S.

580. Keiner E. Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft / E. Keiner, J. Schriewer // Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. – Bern: Lang, 1998. – № 22. – S. 27 – 51.

581. Keiner E. Erziehungswissenschaft 1947 – 1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin / E. Keiner. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001. – 786 S.

582. Kern H. Die erziehende Aufgabe der Schule - Eine Schulrede / Hermann Kern //. Zeitschrift für exacte Philosophie, 1869. – №. 8. – S. 60 – 75.

583. Kern H. Zur Frage über den mangelhaften Erfolg des Unterrichts / Hermann Kern //. Pädagogische Blätter, mit besonderer Rücksicht auf das gesamte Schulwesen der thüringischen Staaten, 1854. – №. 2. – S. 145 – 157.

584. Kilchsperger H. Pädagogische Verantwortung / H. Kilchsperger. – Bd. 3. – Bern und Stuttgart : Verlag Paul Haupt, 1985. – 219 S.

585. Killy W. Deutsche Biographiesche Enzyklopädie / Walter Killy. – Band 2.

München : Saur, 1995. – 681 S.

586. Kirilova E. Teorijata na formalnite stepeni na Herbart-Ziller v Balgarija / E. Kirilova. – V. Tarnovo, 2003. – 208 s.

587. Kiuchi Y. Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio / Yoichi Kiuchi, Yasuhiro Ohto. – In: Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, 1998. – S. 109 – 113.

588. Klafki W. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung / Wolfgang Klafki. – 3/4. durchgesetzte und ergänzte Auflage. – Weinheim Verlag Julius Beltz, 1964. – 589 S.

589. Klattenhoff K. Beiträge zu Schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts / Klaus Klattenhoff. – Oldenburg : BIS Verl., Bd 13., 2007. – 216 S.

590. Klattenhoff K. «Knaben müssen gewagt werden» / Klaus Klattenhoff. – Oldenburg : BIS Verl., 1997. – 322 S.

591. Klattenhoff K. Zum aktuellen Erbe Herbarts: ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende / Klaus Klattenhoff. – Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg, 2004. – 246 S.

592. Klingberg L. Herbartianismus – Paradigma, Schule, Exempel / Lothar Klingberg. In: Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim: Dt. Studien Verl., 1998. – S. 115 – 125.

593. Knoop K. Einführung in die Geschichte der Pädagogik / Karl Knoop, Martin Schwab. – Wiebelsheim : Quelle&Meyer, 1999. – 318 S.

594. Kolev J. Istoruja na pedagogikata / J. Kolev, Spphija, 2004. – 108 s.

595. Koerrenz R. Wilhelm Rein als Reformpädagoge / R. Koerrenz // Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 1992, Band I. – S. 133 – 152.

596. Koerrenz R. Perspektiven der Herbartianismusforschung / Ralf Körrenz // Zeitschrift für Pädagogik und Theologie / Coriand/Winkler, Weinheim, 1998. – S. 281 – 285.

597. Koerrenz R. «Reformpädagogik» als Systembegriff / Ralf Körrenz // Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4 – Juli/August 1994. – Weinheim : Beltz Verlag, 1994. – S. 549 – 565.

598. Korte P. Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven LIT Verlag Münster, 2004. – 401 S. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://books.google.com.ua/books?id=CbSTLbqDHygC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=3.%09Brezinka,+W.:+P%C3%A4dagogik+in+%C3%96sterreich+/+Wolfgang+Brezinka.+Bd.+2:+Prag,+Graz,+Innsbruck,+Wien.+%E2%80%93+2003&source=bl&ots=F_uqDKAY4I&sig=SLm3GIRJXFx5c_CCHN5l-RsFnrk&hl=uk&sa=X&ei=9OdWUPXdNMfgtQbO_YGoAQ&ved=0CDEQuwUwAA#v=onepage&q=3.%09Brezinka%2C%20W.%3A%20P%C3%A4dagogik%20in%20%C3%96sterreich%20%2F%20Wolfgang%20Brezinka.%20Bd.%202%3A%20Prag%2C%20Graz%2C%20Innsbruck%2C%20Wien.%20%E2%80%93%202003&f=false – Заголовок з екрану. – Мова нім.

599. Koschnitzke R. Herbart und Herbartschule / Rudolf Koschnitzke Autor/in Koschnitzke, Rudolf Ort/Verlag Aalen: Scientia-Verl., 1988. – 132 S.

600. Közle J.-F. Die pädagogische Schule Herbarts und ihre Lehre / J.-F. Közle Güttersloh : Verlag G. Bertelsmann, 1889. – 277 S.

601. Kroeber-Riel W. Wissenschaftstheoretische Sprachkritik in der Betriebswirtschaftslehre / W. Kroeber-Riel. – Berlin: Duncker&Humblot, 1969. – 141 S.

602. Kroh O. Revision der Erziehung / Oswald Kroh. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1952. – 71 S.

603. Kron F.W. Wissenschaftstheorie für Pädagogen / F.W. Kron. – München/Basel: Ernst Reinhardt, 1999. – S. 34 – 161.

604. Kronen H. Einführung: Die Lehre von den pädagogischen Einrichtungen / H. Kronen / Gesammelte Werke. Bd. 8. Baltmannsweiler, 1989. – S. 1 – 17.

605. Kronen H. Karl Mager als politischer Pädagoge im Vormärz / H. Kronen // Bildung und Erziehung. – Köln-Wien : Böhlau, 1989, 42. Jhg., 3.Heft. – S. 319 –

341.

606. Kronen H. Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs / H. Kronen. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980. – S. 123 – 162.

607. Krüssel H. Pädagogikunterricht neu sehen: Grundlagen einer reflexiven Fachdidaktik. Pädagogik für den berufbildenden Bereich / H. Krüssel. – Bd. 10. – Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2003. – 210 S.

608. Kuhlemann F.-M. Tradition und Innovation. Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preußen 1790-1918 / F.M. Kuhlemann // Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 1992, Band I. – S. 41 – 67.

609. Kuhn Th. Die Entstehung des Neuen: Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte / Th. Kuhn.– Hrsg. von Lorenz Krüger. – 3. Auflage. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1988. – 473 S.

610. Kuhn Th. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Auflage mit dem Postscriptum, Frankfurt am Main, 1976. – 239 S.

611. Kuhn Th. Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas. In Ders.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2010. – S. 389 – 420.

612. Lammers A. Bildung und Konzentration / A. Lammers. – Juwenta, 1998. – 180 S. Seidenfaden F. Die Pädagogik des jungen Herbart / F.Seidenfaden. – Juwenta, 1967. – 421 S.

613. Lange M.G. Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands / M.G. Lange. – Frankfurt: Verlag der Frankfurter Hefte, 1954. – 432 S.

614. Langeveld M.J. Einführung in die Pädagogik / M.J. Langeveld // Paedagogische Studien, 28e jrg., Stuttgart: Klett, 1951. – S. 193 – 195.

615. Lassahn R. Einführung in die Pädagogik / Rudolf Lassahn – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1974. – 243 S.

616. Lassahn R. Herbarts zweite Lebenshälfte. Anmerkungen und Überlegungen zum zweiten Band der Herbart-Biographie von Walter Assmus /

Rudolf Lassahn // Zeitschrift für Pädagogik, 1974. – № 20. –S. 109 – 115.

617. Lassahn R. Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption / Rudolf Lassahn (Hrsg.): In: Lassahn, Rudolf Ort/Verlag Kastellaun: Henn, 1978. – 139 S.

618. Lattmann U.-P. Bilden und Erziehen: eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen / U.-P. Lattmann, P. Metz. – Aarau-Frankfurt am Main-Salzburg : Verlag Sauerländer, 1995. – 280 S.

619. Lechner E. Frühe Ansätze und Anläufe zur Gründung einer bildungswissenschaftlichen Hochschule in Österreich. Eine Skizze / Elmar Lechner. In: Lechner E. / Zielinski J. (Hrsg.): Wirkungssysteme und Reformansätze in der Pädagogik. Festschrift für Walter Schöler zum 60. Geburtstag. (Aspekte pädagogischer Innovation). Band 11. – Frankfurt am Main, 1988. – S. 96 – 110.

620. Ledić J. K (izgubljenom) kontipedagogijske teologije u Hrvatskoj, u časopisu / J. Ledić // Napredak. – Zagreb, 1991. – № 4. – S. 353 – 362.

621. Ledl A. Die vier Temperamente in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts / A. Ledl // Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 1992, Band I. – S. 189 – 206.

622. Lehner H. Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft / H. Lehner. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994. – 201 S.

623. Lennert R. Zum Problem der Wissenschaftlichkeit von «Pädagogik». Fragen an Wolfgang Brezinka / R. Lennert // Neue Sammlung, 8. Jg., 1968. – S. 39 – 87.

624. Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. Freiburg, Basel, Wien : Herder. – Bd.1., 1970. – 486 S. (ABC bis Frankl)

625. Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. Freiburg, Basel, Wien : Herder. – Bd.2., 1970. – 495 S. (Frankreich bis Kuba)

626. Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. Freiburg, Basel, Wien : Herder. – Bd.3., 1970. – 496 S.

627. Lexis W. Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen im Deutschen Reich / Wilhelm

Lexis [Hrsg.]. – Berlin : Asher, 1904. – 441 S.

628. Lexis W. Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Die Universitäten im Deutschen Reich / Wilhelm Lexis [Hrsg.]. – Berlin : Asher, 1904. – 655 S.

629. Lindner G.A. Allgemeine Erziehungsschule. Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen /G.A. Lindner. – Wien: A.Pichlers Witwe&Sohn, 3. Aufl., 1879. – 150 S.

630. Lindner G.A. Articulation des Unterrichts /G.A. Lindner // Der Österreichische Schulbote, 1882. – № 31. – S. 14 – 16.

631. Lindner G.A. Randbemerkungen: Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer / W. Rein // Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Gotha : Verlag von F. Thinenmann, 1900, B. XXIX. – S. 421 – 428.

632. Lindner G.A. Das Problem des Glücks. Psychologische Untersuchungen über die menschliche Glpckseligkeit / G.A. Lindner. – Wien: Verlag von Carl Gerold`s&Sohn, 1868. – 225 S.

633. Lindner G.A. Die Pädagogische Hochschule /G.A. Lindner. – Wien: A. Hölder, 1874. – 44 S.

634. Lindner G.A. Einleitung in das Studium der Philosophie. Mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Gymnasien entworfen / G.A. Lindner. – Wien: Verlag von Carl Gerold`s&Sohn, 1866. – 102 S.

635. Lindner G.A. Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens /G.A. Lindner. – Wien: A. Pichler's Witwe & Sohn, 2. und 3. unveränderte Aufl.; 1884. –1039 S.

636. Lindner G.A. Erziehung und Unterricht mit Rücksicht auf Gymnasien /G.A. Lindner // Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 10. Jahrgang, XI. Heft, 1859, S. 849 – 858. [Fortsetzung: 11. Jahrgang, 1860, VI. Heft, S. 440 – 451.

637. Lindner G.A. Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft /G.A. Lindner. – Wien: Verlag von Carl Gerold`s&Sohn, 1871. – 366 S.

638. Lindner G.A. Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft: im Anschluss an

die Entwickelungslehre und die Sociologie / G.A. Lindner. – Wien: Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn, 1889. – 153 S.

639. Lindner G.A. Lehrbuch der Psychologie als induktiver Wissenschaft für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte / G.A. Lindner. – Wien: A.Pichlers Witwe&Sohn, 3. Auflage, 1872. – 334 S.

640. Lindner G.A. Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Grundlage /G.A. Lindner. – Cilli, 1858. – 184 S.

641. Lindner G.A. Lehrbuch der formalen Logik / G.A. Lindner. – Graz, 1861. – 278 S.

642. Lischewski A. Meilensteine der Pädagogik : Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung / A. Lischewski. – Stuttgart : Kröner, 2014. – 666 S.

643. Lochner R. Deutsche Erziehungswissenschaft / R. Lochner. – Meinsenheim an Glon : Verlag Anton Hain, 1963. – 561 S.

644. Löffler E. Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland / Eugen Löffler. – Berlin : Mittler, 1931. – 144 S.

645. Loos J. Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde / Josef Loos. – Wien-Leipzig, 2. Bände, 1906/08. – .. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.google.com.ua/#hl=uk&q=Loos%2C+J.:+Encyklop%C3%A4disches+Handbuch+der+Erziehungskunde+%2F+Josef+Loos.+%E2%80%93+Wien-Leipzig%2C+2.+B%C3%A4nde%2C+1906%2F08.+%E2%80%93S.&oq=Loos%2C+J.:+Encyklop%C3%A4disches+Handbuch+der+Erziehungskunde+%2F+Josef+Loos.+%E2%80%93+Wien-Leipzig%2C+2.+B%C3%A4nde%2C+1906%2F08.+%E2%80%93S.&gs_l=serp.3...4157.4922.0.5666.4.4.0.0.0.0.0.0..0.0...0.0...1c.1.PYspIAxsYJM&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=36d9b5cc15000a56&bpcl=38625945&biw=1366&bih=664 – Заголовок з екрану. – Мова нім.

646. Lübbe H. Zur Geschichte des Ideologie-Begriffs / H. Lübbe. – In: Theorie und Entscheidung. – Freiburg: Rombach, 1971. – S. 158 – 181.

647. Mager K.W. E. Anzeige einiger Lehrbücher neuerer Sprachen / Karl

Wilhelm Eduard Mager // Pädagogische Revue, 1842. – №. 4. – S. 431 – 438.

648. Mager K.W. E. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann / Karl Wilhelm Eduard Mager. – Stuttgart : Sonnewald. – 1840. – 265 S.

649. Mager K.W. E. Magers Deutsche Bürgerschule: mit Magers Biographie / K. Mager. – Langensalza: Beyer & Söhne, 1888. – 164 S.

650. Mager K.W. E. Eine Anmerkung des Herausgebers / K.W.E. Mager. – In: ders.: Gesammelte Werke. 8. – Baltmannsweiler., 1844/ 1989. – S. 144 – 184.

651. Mager K.W.E. Gesammelte Werke. 7. Beiträge aus der „Pädagogischen Revue“: Fachdidaktik / K.W.E. Mager. – Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1989. – 462 S.

652. Mager K.W.E. Gesammelte Werke. 8. Beiträge aus der „Pädagogischen Revue“: Scholastik / K.W.E. Mager. – Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1989. – 427 S.

653. Mager K.W.E. Schule und Leben. Rez. Gurtmann / K.W.E. Mager. – In: ders.: Gesammelte Werke. 8. – Baltmannsweiler., 1847/ 1989. – S. 197 – 199.

654. Mager K.W.E. Rezension J.F. Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen / K.W.E. Mager // Pädagogische Revue. 3. Jg., 1842. – S. 297 – 305.

655. Maier Dr. H. Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig: Felix Meiner Verlag. – 1940. – 231 S.

656. Manov V. Njama li formalni stepeni? / V. Manov // Pedagogicheski pregled. – Jg. I. – H. 4, 1907. – S. 193 – 207.

657. Martens C. Das Problem des funktionalen Lernens bei J.F. Herbart / C. Martens // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1974. – № 28. – S. 532 – 546.

658. Martens C. Forschungsprojekt: Herbart und Herbartianismus insbesondere im Hinblick auf Belgien / Carlos Martens. – In: R. Bolle/W. Halbeis (Hg.): Wie lernt man erziehen. Zur Didaktik der Pädagogik – Jena : Garamond Verlag, 2016. – S. 123 – 137.

659. März F. Einführung in die Pädagogik / F. März. – München: Kösel, 1965. – 253 S.

660. März F. Personengeschichte der Pädagogik / F. März. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2003. – 795 S.

661. März F. Problemgeschichte der Pädagogik: pädagogische Antropologie / F. März. – B.2. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1980. – 381 S.

662. Maskus R. Zur Geschichte der Mittel- und Realschule/ RudiMaskus. – Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1966. –188 S.

663. Mass Th. Zeittafel zur Geschichte der Pädagogik : nebst Grundsätzen und Inhaltsang.der Hauptwerke der bedeutendsten Pädagogen. Hülfsbuch für Seminaristen und Lehrer, die sich auf Prüfungen vorbereiten / Th. Mass. – Frankfurt a.M. : Rosenheim, 1899. – 124 S.

664. Mattias A. Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten / A. Mattias. – 5., durchges. Aufl. – München : C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck, 1908. – 277 S.

665. Mayer M. Geschichte der abendländischen Erziehung und Bildung: ein Grundriss / M. Mayer. – Freiburg : Verlag Herder, 1955. – 211 S.

666. Menck P. Geschichte der Erziehung / P. Menck. – Donauwörth : Verlag Ludwig Auer GmbH, 1993. – 223 S.

667. Menze C. Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen / C. Menze // Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Heft 5. – Bochum, 1966. – S. 26 – 52.

668. Messer A. Geschichte der Pädagogik / A. Messer. – 3. Teil: Vom Anfang des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. – 2., verbesserte und erweiterte Auflage. – Breslau : Ferdinand Hirt Verlag, 1930. – 141 S.

669. Metz P. Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform: ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz / P. Metz. – Bern: Peter Lang, 1992. – 788 S.

670. Metz P. Herbartianismus in der Schweiz – ein Beispiel der Lehrerinnen – und Lehrerbildung von Basel-Stadt / P. Metz. In: Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim: Dt. Studien Verl., 1998. – S. 43 – 58.

671. Meyer J. W. Rein und die Pädagogik der Gegenwart: Lebensgang, Lebensarbeit und pädagogisches System / J. Meyer. – Lagensalza : Hermann Beyer&Söhne Verlag, 1917. – 74 S.

672. Meyer M.-A. Chancen und Grenzen einer europäischen vergleichenden Didaktik / M.-A. Meyer // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2012. – № 66 (5). – S. 653 – 677.

673. Michel J. Hundertfünfzig Jahre Bündner Kantonsschule 1804 – 1954 / Janett Michel. – Festschrift zur 150-Jahrfeier im Auftrag des Kleinen Rates des Kantons Graubünden. – Chur: Raetica, 1954. – 519 S.

674. Michel J. Materialien zur Geschichte der Bündner Kantonsschule in Chur. Beilage zum Schulprogramm 1946 / Janett Michel. –Beilage zum Schulprogramm 1946. – Chur: Raetica, 1947. –18 S.

675. Mijatović A. Pogled na Hrvatsku pedagogiju na kraju stoleća, u časopisu / A. Mijatović // Napredak. – Zagreb, 2001. – № 2. – S. 168-178.

676. Milde V.E. Allgemeine Erziehungskunde / V.E. Milde. –Prag: F. Tempsky, 1896. – 1331 S.

677. Milde V.E. Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. (I. und II. Teil in einem Band). / Vincent Eduard Milde, Padeborn: Schöningh. – 1965. – 467 S.

678. Milde V.E. Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen: in 2 Bd. Wien: Kaulfuß-Verlag, 1811. – 1. Band. – 179 S.

679. Mitzenheim P. Lehrerin gestern und heute. Eine historische Betrachtung / P. Mitzenheim. – Berlin : Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, 1973. – 247 S.

680. Moog W. Geschichte der Pädagogik: die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart / W. Moog. – B.3. – Düsseldorf : A. Henn Verlag

Rattinger; Hannover : A. Zickfeldt Verlag KG, 1967. – 539 S.

681. Moritz F. Entstehung und Entwicklung des Güterbegriffes in der Pädagogik Otto Willmanns / F. Moritz. – München : Saur, 1960. – 295 S.

682. Moritz F. Entstehung des Güterbegriffes in der Pädagogik Otto Willmanns / F. Moritz // Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik. – Amsterdam : Swets&Zeitlinger B.V. Verl., 1964, Vol.4 (1). – S. 111 – 148.

683. Müller C. Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie / C. Müller. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2005. – 309 S.

684. Müller D. Datenhandbuch zue deutschen Bildungsgeschichte / D. Müller, B. Zymek. – Bd. 2. Teil 1. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. – Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 1987. – 312 S.

685. Müller E. Das Paradigma des Herbartinismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Pädagogische Hochschule / Emil Müller. – Erfurt, 2000. – 216 S.

686. Müller-Funk W. Kakanien revisited. Das Eigene und das Fremde in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie / W. Müller-Funk, P. Plener, C. Ruttner. – Band 1 der Reihe-Kultur – Herrschaft – Differenz. – Tübingen/Basel: A. Francke, 2002. - [Електроннийресурс]. – Режим доступу : http://www.kakanien.ac.at/rez/SSimonek2.pdf – Заголовок з екрану. – Мова нім.

687. Müßener G. «… aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet» – Die Architektur von J.F. Herbarts allgemeiner Pädagogik / G. Müßener // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 1989. – № 43 (2). – S. 177 – 185.

688. Müßener G. Das Komplement zum Fragment «Über die ästhetische Darstellung der Welt». Ein Vorschungsertrag als hommage für J.F. Herbart anlässlich der Wiederkehr seines Geburtstages am 04.05.2001 / G. Müßener // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule

und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2001. – № 55 (2). – S. 123 – 143.

689. Müßener G. J.F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 1986. – 227 S. / G. Müßener // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 1986. – № 40 (5). – S. 625 – 628.

690. Muth J. Die Auseinandersetzung von Herbartund Graff um das Jahresklassensystem / J. Muth // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1976. – № 30. – S. 715 – 727.

691. Muth J. Pädagogischer Takt – eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise / J. Muth // Bildung und Erziehung. – Lippstadt : Verlag C.Jos.Laumanns, 1961, XXIV. Jhg., 3.Heft. – S. 261 – 272.

692. Nakomori Z. Zur fundamentalen Struktur des „erziehender Unterrichts“ bei Herbart/ Z. Nakomori // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hunsrück : A. Henn Verlag, 1986. – № 40 (1) – S. 49 – 60.

693. Natorp P. Dörpfelds Fundamentstück / P. Natorp // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1898, II. Jg. – S. 9 – 26.

694. Natorp P. F.W. Dörpfelds soziale Erziehung / P. Natorp // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1902, VI. Jg. – S. 81 – 90.

695. Natorp P. Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre: acht Vorträge, gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898 / P. Natorp. – Stuttgart: F. Frommanns Verlag, 1899. – 151 S.

696. Natorp P. Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft / Peter Natorp. – Paderborn : Schöningh, 1974. – 420 S.

697. Negenzov H. Obrasovanieto v Istochna Rumelija 1878 – 1885 / H. Negenzov, I. Vanev. – Sophija, 1959. – S. 100 – 110.

698. Nemeth A. Der Herbartianismus in der ungarischen

Universitätspädagogik / András Nemeth. In: E. Adam, G. Grimm (Hg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. – Wien : LIT-Verlag, 2009. – S. 93 – 111.

699. Nemeth A. Die Rolle des Herbartianismus in der Gründung der ungarischen Pädagogik und Gymnasiallehrerbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts / András Nemeth. In: R. Bolle/W. Halbeis (Hg.): Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik. – Jena : Garamond Verlag, 2016. – S. 153 – 166.

700. Neumann V. Der Staat im Bürgerkrieg : Kontinuität und Wandlung des Staatsbegriffs in der politischen Theorie Carl Schmitts / VolkerNeumann. – Verlag: Frankfurt [u.a.] : Campus-Verl., 1980. – 253 S.

701. Nohl H. Handbuch der Pädagogik. Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre / H. Nohl, L. Pallat. – Bd. 3. – Langensalza : Verlag von Julius Beltz, 1930. – 518 S.

702. Nohl H. Handbuch der Pädagogik. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesns / H. Nohl, L. Pallat. – Bd. 1. – Langensalza : Verlag von Julius Beltz, 1933. – 472 S.

703. Nohl H. Handbuch der Pädagogik. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau / H. Nohl, L. Pallat. – Bd. 4. – Langensalza : Verlag von Julius Beltz, 1928. – 516 S.

704. Oelkers J. Der Geist Herbarts. Über: Harold B. Dunkel. Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story. Chicago, London: Univ.of Chicago Press, 1970 (301 S.) / J. Oelkers // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Kastellaun-Hunsrück : A. Henn Verlag, 1978. – № 32 – S. 424 – 429.

705. Oelkers J. Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme / J. Oelkers // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 38 – Heft 4 – Juli/August1992. – Weinheim : Beltz Verlag, 1992. – S. 461 – 483.

706. Oelkers J. Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? / J. Oelkers. In: L.Griblez, R. Hofstetter (Hg.): Die Ausbildung von

Primarlehrerinnen. Geschichte und aktuelle Reformen. – Bern-Berlin : Peter Lang Verlag, 2000. – S. 371 – 390.

707. Oelkers J. Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme / J. Oelkers // Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 1992, Band I. – S. 91 – 108.

708. Ogasawara M. Pädagogik in Japan und in Deutschland : historische Beziehungen und aktuelle Probleme / Michio Ogasawara. – Leipzig : Leipziger Universitätsverlag GmbH, 2015. – 222 S.

709. Petersen P. Führungslehre des Unterrichts / P. Petersen. – Braunschweig, 2. Auflage 1950. – 93 S.

710. Petrov A. Edna osnovna greschka v metoda na npredvaritelnite uprashnenija po chetene / A. Petrov // Uchitelstna praktika. – Jg. I., H. 3, 1906. – S. 161-168.

711. Pfeffer F. Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung: System der wissenschaftlichen Pädagogik und Vorgeschichte der „Didaktik“ / F. Pfeffer. – Freiburg-Basel-Wien : Herder, 1962. – 219 S.

712. Pixberg H. Soziologie und Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt und Krieck / H. Pixberg. – 2. Auflage. – Langensalza : Verlag von Julius Beltz, 1929. – 55 S.

713. Pohl W. Beiträge zur Philosophia und Pädagogia. Festgabe zum 80. Geburtstag von Otto Willmann / W. Pohl. – Freiburg : Herdersche Verlaghandlung Klinkhardt, 1919. – 303 S.

714. Prange K. Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion / K. Prange // Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim : Beltz Verlag, 1987. – № 33. – S. 345 – 362.

715. Prange K. Pädagogik in Leviathan: ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung / K. Prange. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1991. – 170 S.

716. Preiswerk R. Geschichte der Evangelischen Lehranstalt Schiers 1837 – 1937 / Rudolf Preiswerk, Theodor Nägeli, Karl Tanner. – 100 Jahre Jubiläumsbuch. – Schier: Raetica, 1937. – 386 S.

717. Protner E. Die Formalstufen und die „Verdammung“ des Herbartianismus am Beispiel Sloweniens / Edvard Protner. In: E. Adam, G. Grimm (Hg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. – Wien : LIT-Verlag, 2009. – S. 113 – 130.

718. Radeka I. Herbartianismus im Kontext der Entwicklung der Pädagogik in Kroatien / I. Radeka. In: E. Adam, G. Grimm (Hg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. – Wien : LIT-Verlag, 2009. – S. 131 – 145.

719. Radev P. J.Fr. Herbart i herbartiansrvto / P. Radev. – Plovdiv, 1993. – 193 s.

720. Rakhkochkine A. Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik / A. Rakhkochkine // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2012. – № 66(6). – S. 719 – 736.

721. Raumer K. Geschichte der Pädagogik: vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit / K. Raumer. – Güterloh : Bertelsmann,1902. – 428 S.

722. Rausch E. Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt / Erwin Rausch. – Leipzig: A. Deichert (G. Böhme), 1905. – 192 S.

723. Reble A. Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ausgewählte pädagogischeSchriften. Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften Quellen zurGeschichte der Pädagogik. Herausgeber: Professor Dr. Th. Rutt. Paderborn, 1963. – 353 S.

724. Reble A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. – Stuttgart: Klett-Cotta, 2002. – 417 S.

725. Rechtmann H.-J. Geschichte der Pädagogik: Wandlungen der deutschen Bildung / H.-J. Rechtmann. – Nürnberg : Glock und Lutz, 1967. – 408 S.

726. Rechtsvolksschulgesetz samt den wichtigsten Duchführungsbestimmungen einschließlich der definitiven Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen. Vierte,

mit einem Sachregister versehene Auflage. – Wien/Leipzig: ÖBV, 1926. – 193 S.

727. Regener F. Die Formalstufe der Assoziation / F. Regener // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1904, VIII. Jg. – S. 138 – 152; 201 – 218.

728. Rein W. Am Ende der Schulreform?: Betrachtungen / W. Rein. – Langensalza: H. Beyer & Söhne, 1893. – 92 S.

729. Rein W. Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform / W. Rein. – 3. Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne Verlag, 1923. – 104 S.

730. Rein W. Das erste Schuljahr: ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminarien / W. Rein. – Dresden: Bleyl & Kaemmerer, 4. Aufl.; 1888. – 202 S.

731. Rein W. Die nationale Einheitsschule in ihrem äußeren Aufbau beleuchtet / W. Rein. – Osterwieck-Harz [u.a.]: Verlag von Zickfeldt, 2. vermehrte Aufl.; 1918. – 41 S.

732. Rein W. Die Volkserziehung nach dem Kriege: Betrachtungen / W. Rein. – Wein: Verlag des Volksbildungshauses Wiener Urania, 1917. – 87 S.

733. Rein W. (HG.) Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 1. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1895. – 944 S.

734. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 2. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1896. – 920 S.

735. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 3. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1897. – 967 S.

736. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 4. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1897. – 897 S.

737. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 5. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1898. – 937 S.

738. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 6. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1899. – 950 S.

739. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. –

Band 7. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1899. – 1135 S.

740. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 8. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1906. – 962 S.

741. Rein W. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik/ Wilhelm Rein. – Band 9. — 2. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1910. – 983 S.

742. Rein W. Entgegnung / W. Rein // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1903, VII. Jg. – S. 79-92.

743. Rein W. Herbart und die Herbartianer. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein in Jena, zusammengestellt aus den Arbeiten von Thilo, Flügel, Rein, Rude/ Wilhelm Rein. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1897. – 154 S.

744. Rein W. Herr Dittes und die Herbartische Schule / Wilhelm Rein // Pädagogische Studien, Neue Folge, 1884. – №. 5. – S. 55 – 58.

745. Rein W. Marx oder Herbart / W. Rein. – Langensalza : Beyer, 1924. – 46 S.

746. Rein W. Meine Beziehungen zu Professor Willmann / Wilhelm Rein // Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft. – B. 7., Aalen, 1913. – S. 473 – 474.

747. Rein W. Niemeyer`s Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts / W. Rein. – B.1. – 2. Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1882. – 387 S.

748. Rein W. Niemeyer`s Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts / W. Rein. – B.2. – 2. Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1884. – 452 S.

749. Rein W. Niemeyer`s Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts / W. Rein. – B.3. – 2 .Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1884. – 268 S.

750. Rein W. Pädaogik in systematischer Darstellung/ Wilhelm Rein. – Band 1: Grundlegung. Band 2: Die Ausführung. [2 Bd.].2-3. Aufl. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1911. – 348 S.

751. Rein W. Pädagogik in systematischer Darstellung/ Wilhelm Rein. – 3. Bd. C.: Methodologie. Die Lehre von den Mitteln der Erziehung.2. Aufl. – Beyer &

Söhne, Langensalza, 1912. – 361 S.

752. Rein W. Preußisches oder sächsisches System / W. Rein // Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Gotha : Verlag von F. Thinenmann, 1899, B. XXVIII. – S. 13 – 20.

753. Rein W. Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts / W. Rein // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1900, IV. Jg. – S. 129 – 136.

754. Rein W. Stimmen zur Frage der „Arbeitsschule“ / W. Rein // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1912, XVI. Jg. – S. 216 – 219.

755. Rein W. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren / Wilhelm Rein, Pickel, Eduard Scheller. – 4 Bde. [4 Bde in einem Buch]. 2. Aufl. – Bleyl & Kaemmerer, Dresden,1881. – 732 S.

756. Rein W. Über die formalen Stufen des Unterrichts / W. Rein // Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Gotha : Verlag von F. Thinenmann, 1879, B. VIII. – S. 368 – 375.

757. Rein W. Über die Verteilung des geschichtlichen Stoffes in den Präparandenanstalten und Seminaren / Wilhelm Rein // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878. – №. 5. – S. 71 – 73.

758. Rein W. Umriss der Geschichte des Reichenunterrichts in der Grundschule / W. Rein // Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Gotha : Verlag von F. Thinenmann, 1885, B. XIV. – S. 426 – 444.

759. Rein W. Universität und Volksschullehrer. Einige Bemerkungen zu dem Vortrag des Professors Dr. Rehmke-Greifswald auf der Lehrerversammlung in Chemnitz / W. Rein // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1902, VI. Jg. – S. 401 – 405.

760. Rein W. Universitätsprofessor in Jena: Einige Bemerkungen zu Wundts

Schrift: sinnliche und überfeindliche Welt / W. Rein // Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Gotha : Verlag von F. Thinenmann, 1915, 41 Jahrgang. – S. 174 – 179.

761. Rein W. Vom Herbartianismus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.google.com.ua/#hl=uk&source=hp&q=Rein%2C+Wilhelm:+Vom+Herbartianismus. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

762. Rein W. Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland / W. Rein // Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. – Gotha : Verlag von F. Thinenmann, 1898, B. XXVII. – S. 1 – 12.

763. Rein W. Zur Frage des Fortbildungswesens in Deutschland / W. Rein // Die deutsche Schule. – Leipzig, Berlin und Wien : Verlag Julius Klinkhardt, 1897, I. Jg. – S. 385 – 399.

764. Rein W. Zur Herbartischen Pädagogik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:oc9lZxK5QBIJ:www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismusforschungsstelle/liste_rein.pdf+9.+Rein,+Wilhelm:+Zur+Herbartischen+P%C3%A4dagogik. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

765. Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte: Fallstudien, Ansätze, Perspektiven / hrsg. von P. Zedler und E. König. Mit Beitr. von D. Benner. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1989. – 445 S.

766. Reukauf A. Zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. W. Rein / A. Reukauf. – 1.und 2. Auflage. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1917. – 26 S.

767. Rever J. «Gemeinschaft» als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik / J. Rever // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 38 – Heft 6 – Oktober1992. – Weinheim : Beltz Verlag, 1992. – S. 903 – 917.

768. Reyer J. Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne / J. Reyer. – Baltmannsweiler, 2002. – 336 S.

769. Richter K. Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach

ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterrichte / K. Richter. – Leipzig: Max Hesse Verlag, 1898. –187 S.

770. Rissmann R. Schulreform / R. Rissmann// Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1905, IX. Jg. – S. 1 – 14.

771. Rissmann R. Volksschulreform: Herbartianismus, Sozialpädagogik. Persönlichkeitsbildung / R. Rissmann. – Leipzig : Verlag von Julius Klinkhardt, 1911. – 122 S.

772. Roeder P.M. Die freie Schulgemeinde – ein fast vergessenes Konzept der Selbstverwaltung der Schule / P.M. Roeder. – In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 48 Jg., 2000. – S. 8 – 18.

773. Roddewig R. Herbart und die Herbartianer / R. Roddewig, St. Brunken, S. Nürenberg, S. Freese. – 1996. – S. 5 – 10.

774. Rohde C.M. Die preussische Statistik als Quelle zur schlesischen Landesgeschichte insbesondere zu einem geschichtlichen Atlas von Schlesien auf der Grundlage der Bevölkerungszählungen von 1816 – 1910 / Cäcilia Maria Rohde. – Frankfurt am Main u.a. : Lang, 1990. – 402 S.

775. Röhrs H. Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit / H. Röhrs. – Frankfurt am Main : Akademische Verlagsgesellschaft, 1964. – 465 S.

776. Roth H. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens / H. Roth. – 14. Aufl. – Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund : Schroedel, 1973. – 300 S.

777. Rude A. Herbartische pädagogische Schule / A. Rude. – In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 3., 1897. – S. 498 – 600.

778. Rudloff W. Dörpfeld als Sozialpädagoge / W. Rudloff. – Heft 894. – Langensalza : Hermann Beyer&Söhne, 1922. – 56 S.

779. Rudowicz W. Die Entwicklung der realen Bildung in Deutschland vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des II. Weltkrieges / Wolfgang Rudowicz. – Essen : Verl. Die blaue Eule, 1992. – 107 S.

780. Russ W. GeschichtederPädagogik im Abriss / W. Russ. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1956. – 190 S.

781. Sallwürk E. Die didaktischen Normalformen / E. von Sallwürk. –

Frankfurt a. M.: M. Diesterweg, 1901. – 160 S.

782. Sallwürk E. Die pädagogische Geschichte neunzehnten Jahrhunderts in Deutschland / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1900, IV. Jg. – S. 269 – 281.

783. Sallwürk E. Die neue Zeit / E. von Sallwürk// Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1911, XV. Jg. – S. 1 – 17.

784. Sallwürk E. Ein Dorfschulmeister der guten alten Zeit / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1903, VII. Jg. – S. 93 – 98.

785. Sallwürk E. Haus, Welt und Schule: Grundfragen der elementaren Volksschul-Erziehung / E. von Sallwürk. – Wiesbaden: O. Nemnich, 1902. – 124 S.

786. Sallwürk E. Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbart's: eine historische-kritische Studie / E. von Sallwürk. – Langensalza: H. Beyer & Söhne, 1885. – 64 S.

787. Sallwürk E. Herbarts Allgemeine Pädagogik / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1906, X. Jg. – S. 729 – 741.

788. Sallwürk E. Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig, Berlin und Wien : Verlag Julius Klinkhardt, 1897, I. Jg. – S. 76 – 86.

789. Sallwürk E. Ist Erziehung ein Kunstwerk? / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1909, XIII. Jg. – S. 529 – 546.

790. Sallwürk E. T. Ziller als Interpret der Herbartianischen Pädagogik / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1903, VII. Jg. – S. 269 – 283; 333 – 353; 405 – 424.

791. Sallwürk E. Volksbildung und Volkssittlichkeit / E. von Sallwürk // Die deutsche Schule. – Leipzig und Berlin : Verlag Julius Klinkhardt, 1901, V. Jg. – S. 16 – 42.

792. Scheffler H. Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus / H. Scheffler. – Kastellaun/Hunsrück: Aloys Henn Verlag, 1977. – 327 S.

793. Scheipl J. Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938 / Josef Scheipl. – Graz: Leykam. – 1987. – 132 S.

794. Scheipl J. Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der zweiten Republik, 1945 – 1987 / Josef Scheipl. – Graz: Leykam. – 1988. – 203 S.

795. Scherer H. Das Concentrationsprincip in der Elementarckase / H. Scherer // Der Österreichische Schulbote, 1883. – № 32. – S. 550 – 552; 577 – 580; 606 – 612.

796. Scherer H. Geschichte der Pädagogik / H. Scherer. – Leipzig : E. Wunderlich, 1910. – 247 S.

797. Scheuerl H. Klassiker der Pädagogik: von Erasmus Rotterdam bis Herbert Spencer / H. Scheuerl. – München : Verlag G.H. Beck, 1991. – 380 S.

798. Scheuerl H. Klassiker der Pädagogik: von K. Marx bis J. Piaget / H. Scheuerl. – B.2. – München : Verlag G.H. Beck, 1991. – 398 S.

799. Schlömerkemper J. Dass das heimliche heimisch wird! Die Vieldeutigkeit pädagogischer Grundbegriffe und ihre antinomischen Bedeutungen / Jörg Schlömerkemper. – In: R. Coriand/A. Schotte (Hg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. – Jena : Garamond Verlag, 2014. – S. 23 – 77.

800. Schmid K.A. Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens / Karl Adolf Schmid. – Gotha : Besser, 1885. – 249 S.

801. Schmid M. Jahresbericht des Bündner Lehrervereins / Martin Schmid // Bündner Jahrbuch. – Zürich, Univ.-Verlag, 1922, № 2. – 17 – 27 S.

802. Schmitt H. Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart // Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2008, Band 14. – S. 153 – 170.

803. Schmitz J. Das Problem der psychischen Erziehung bei Herbart / J. Schmitz // Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der

Pädagogik. – Gent : Blandijberg Verl., 1965, Vol. 5. – S. 402 – 434.

804. Schneider F. Unterrichten und Erziehen als Beruf. Eine christliche Berufsethik für den Pädagogen / F. Schneider. 2. unveränderte Auflage. – Graz: Pustet, 1947. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.google.com.ua/#hl=uk&tbo=d&q=212.%09Schneider%2C+F.:+Unterrichten+und+Erziehen+als+Beruf.+Eine+christliche+Berufsethik+f%C3%BCr+den+P%C3%A4dagogen+%2F+2.+unver%C3%A4nderte+Auflage.+%E2%80%93+Graz%3A+Pustet%2C+1947.+&oq=212.%09Schneider%2C+F.:+Unterrichten+und+Erziehen+als+Beruf.+Eine+christliche+Berufsethik+f%C3%BCr+den+P%C3%A4dagogen+%2F+2.+unver%C3%A4nderte+Auflage.+%E2%80%93+Graz%3A+Pustet%2C+1947.+&gs_l=serp.12...61.25696.1.27348.20.12.0.0.0.0.0.0..0.0...0.0...1c.1.ljTW5-7lk6g&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=4e50eba57f69720f&bpcl=39314241&biw=1366&bih=664 – Заголовок з екрану. – Мова нім.

805. Schneider F. Einführung in die Erziehungswissenschaft / F. Schneider. – Graz: Styria, 1953. – 427 S.

806. Scholz Ch. Professor Dr. W. Rein: eine kurzgefasste Darstellung feines Lebens und Wirkens / Ch. Scholz. – Leipzig : Verlag von A. Roehler, 1914. – 84 S.

807. Schotte A. Pädagogik zwischen Autonomiebestrebungen und Anschlussbemühungen. Das Encyklopödische Handbuch der Pädagogik von Wilhelm Rein und das Lexikon der Pädagogik unter Mitwirkung Otto Willmanns im Vergleich / Alexandra Schotte. – In: R. Coriand/A. Schotte (Hg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. – Jena : Garamond Verlag, 2014. – S. 65 – 77.

808. Schriewer J. Sozialer Raum und akademische Kulturen / J. Schriewer. – Frankfurt am Main: Lang, 1993. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3913/pdf/ZfPaed_1_2003_Tenorth_Wachstumsschuebe_des_Bildungssystems_D_A.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

809. Schröer W. Sozialpädagogik und die soziale Frage / W. Schröer. –

Weinheim/München, 1999. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pedocs.de/zeitschriften.php?action=get_heft...6. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

810. Schuchter J. Herbart und die Psychologie an den österreichischen Gymnasien / J. Schuchter. – Brixen [Bressanone, Italy]: Druck von A. Weger's Hofbuchdr, 1880. – 52 S.

811. Schulze-Delitzsch F.H. Schriften und Reden / F.H. Schulze-Delitzsch. – Bd. 1. – Frankfurt am Main : Keip, 1990. – 866 S.

812. Schulze-Delitzsch F.H. Schriften und Reden / F.H. Schulze-Delitzsch. – Bd. 2. – Frankfurt am Main : Keip, 1990. – 584 S.

813. Schulze-Delitzsch F.H. Schriften und Reden / F.H. Schulze-Delitzsch. – Bd. 5. – Frankfurt am Main : Keip, 1990. – 359 S.

814. Schwarz F.H. Lehrbuch der Erziehungs-und Unterrichtslehre / F.H. Schwarz. –Besorgt von Hans-Hermann Groothoff unter Mitw. von Ulrich Herrmann, Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften : Quellen zur Geschichte der Pädagogik.– Paderborn: Schöningh, 1968. – 499 S.

815. Schwenk B. Das Herbartverständnis der Herbartianer. Göttinger Studien zur Pädagogik. – Weinheim, 1963. – 176 S.

816. Schwenk B. Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik / Bernhard Schwenk. – Frankfurt a. M.: Athenäum, 1974. –181 S.

817. Seiler H. Herbart’s Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik / H. Seiler. – Aachen, 1966. – 319 S.

818. Simon B. The studies of education as a university subject in Britain / B. Simon // Essays in the history of education and pedagogy. – London: Lawrence and Wishart, 1994. – S. 128 – 145.

819. Sobisiak G. Zur Problematik der Konstruktion eines Studienplanes der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) in den Studiengängen der Lehrerbildung / G. Sobisiak // Pädagogische Rundschau. – Ratinger-Kastellaun-Hunsrück : A. Henn Verlag, 1977. – № 31. – S. 730 – 743.

820. Soldt J. Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs Schule zu Jena / J. Soldt. – Weimar : Verlag Beermann Böhlaub, 1935. – 201 S.

821. Span P. Die Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller. Hermannstadt [Sibiu, Romania] : Druck der Archidiöcesan Buchdr, 1889. – 52 S.

822. Spranger E. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben / E. Spranger. – In: H. Rörs (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. – Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1964. – S. 9 – 23.

823. Spranger E. Umrisse der philosophischen Pädagogik / E. Spranger. – In: Gesammelte Schriften. – Bd. II. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1973. – S. 7 – 61.

824. Spranger E. Zur Geschichte der deutschen Volksschule / E. Spranger. – Heidelberg : Quelle & Meyer, 1949. – 108 S.

825. Stachel P. Das österreichische Bildungssystem zwischen 1748 – 1918 / Peter Stachel. – Graz, 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/pstachel2.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

826. Stachel P. Leibniz, Bolzano und die Folgen. Zum Denkstil der österreichischen Philosophie, Geistes-und Sozialwissenschaften / Peter Stachel. – In: Acham, 1999. – S. 253 – 296.

827. Stegmüller W. Glauben, Wissen und Erkennen / Wolfgang Stegmüller. – Darmstadt : Wiss. Buchges, 1974. – 118 S.

828. Stegmüller W. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. 2,1. Theorie und Erfahrung : Begriffsformen, Wissenschaftssprache, empirische Signifikanz und theoretische Begriffe / WolfgangStegmüller. – Berlin u.a. : Springer, 1974. – 485 S.

829. Stępkovski D. Die «einheimischen Begriffe» und die „Methode der Beziehungen“. Zu transzendental-phänomenologischen Voraussetzungen Herbarts philosophischen und pädagogischen Denkens / Dariusz Stępkovski. – In: R. Coriand/A. Schotte (Hg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. – Jena : Garamond Verlag, 2014. – S. 187 – 200.

830. Stępkovski D. Experimentelles Erziehen lernen / Dariusz Stępkovski. – In: R. Bolle/W. Halbeis (Hg.): Wie lernt man erziehen. Zur Didaktik der Pädagogik – Jena : Garamond Verlag, 2016. – S. 39 – 56.

831. Stichweh R. Wissenschaft, Universität, Professionen / R. Stichweh. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994. – 229 S.

832. Stoy K.V. Altes und Neues der pädagogischen Bekentnisse / Karl Volkmar Stoy. – 2.Stück. – Jena: Frommann, 1847. – 174 S.

833. Stoy K.V. Das pädagogische Seminar zu Jena im vierzigsten Jahre seines Bestehens. Sendeschreiben an die getreuen Mitglieder im Namen des gegenwärtigen Seminarkollegiums dargeboten vom Senior, Oberlehrer und Direktor / Karl Volkmar Stoy. – Jena: Verlag des pädagogischen Seminars, 1883. – 238 S.

834. Stoy K.V. Der pädagogischen Bekenntnisse ... Stück. Pädagogische Bekenntnisse / Karl Volkmar Stoy. – Jena : Fromman, 1871. – 79 S.

835. Stoy K.V. Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Bekenntnisse neuntes Stück / Karl Volkmar Stoy. – In: Die Idee der Erziehungsanstalt. Reden bei der Eröffnung der Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena am 5. April 1880. – Jena, 1889. – S. 3 – 17.

836. Stoy K.V. Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig, 1855. – 118 S.

837. Stoy K.V. Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. Vierundzwanzig Thesen / Karl Volkmar Stoy // Allgemeine Schulzeitung, 1876. – № 53. – S. 199 – 201.

838. Stoy K.V. Die pädagogischen Ideen und das Unterrichtsgesetz. Neujahrsbetrachtung / Karl Volkmar Stoy // Allgemeine Schulzeitung, 1878. – № 55. – S. 9 – 11.

839. Stoy K.V. Die Psychologie in gedrängter Darstellung. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnasien, Seminarien und Universitäten Darmstadt und Leipzig / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 1870. – 163 S.

840. Stoy K.V. Die Erziehungsanstalt zu Jena 1898-1905 / Karl Volkmar Stoy.

–Jena, 1905. – 156 S.

841. Stoy K.V. Ein akademisches Seminar für das höhere Lehrfach / K.V. Stoy // Allgemeine Schulzeitung, 1873. – № 50. – S. 192 – 193.

842. Stoy K.V. Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen / Karl Volkmar Stoy. – Jena, 1843. – 86 S.

843. Stoy K.V. Enzyklopädie der Pädagogik / Karl Volkmar Stoy. – 1. Aufl. – Leipzig : Wilhelm Engelmann, 1861. – 186 S.

844. Stoy K.V. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 2. umgearb. und verm. Aufl., 1878. – 478 S.

845. Stoy K.V. Haus-Pädagogik in Monologen und Ansprachen: eine Neujahrsgabe an die Mütter / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 1855. – 135 S.

846. Stoy K.V. Kleinere Schriften und Aufsätze / Karl Volkmar Stoy. – B. 2. – Leipzig, 1898. – 321 S.

847. Stoy K.V. Organisation des Lehrerseminars: ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 1869. – 104 S.

848. Stoy K.V. Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosophischen Probleme der Logik und Psychologie / Karl Volkmar Stoy. – 2 Bde. 1. Aufl. Leipzig 1870. – 251 S.

849. Stoy K.V. Psychologisch-pädagogische Analysen / Karl Volkmar Stoy // Allgemeine Schulzeitung, 1874. – № 51. – S. 75 – 76, 101 – 103.

850. Stoy K.V. Psychologisch-pädagogische Studien. Altes und Neues / Karl Volkmar Stoy // Allgemeine Schulzeitung, 1880. – № 57. – S. 105 – 106.

851. Stoy K.V. Schulordnung für die Seminarschule zu Jena / Karl Volkmar Stoy. – Druck von A. Neuenhahn, Jena, 1881. – 70 S.

852. Stoy K.V. Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart / Karl Volkmar Stoy. Jena: Frommann 1847. – 98 S.

853. Stoy K.V. Über Religionsunterricht / Karl Volkmar Stoy // Neue Jenaische Allgemeine Literaturzeitung, 1846. – №. 18 (5). – S. 68 – 71.

854. Stoy K.V. Von der Fortbildung des Volksschulwesens. Einleitung und Motivirung zu dem Entwurf einer Organisation des Volksschulwesens. Organisation des Volksschulwesens mit Rücksicht auf gegebene Verhältnisse für Stadt und Land / Karl Volkmar Stoy. – Heidelberg, 1869. – S. V – X.

855. Stoy K.V. Zwei Tage in englischen Gymnasien: ein Vortrag für Gebildete den Freunden der Stoi'schen Erziehungsanstalt zu Jena / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 1860. – 48 S.

856. Strakosch-Graßmann G. Geschichte des österreichischen Bildungswesens / Gustav Strakosch-Graßmann. – Wien: A. Pichlers Witwe&Sohn, 1905. – 296 S.

857. Strobel-Eisele G. Vom Kanon zum Kerncurriculum / G. Strobel-Eisele, K. Prange // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. –Kastellaun-Hinsrück : Aloys Henn Verlag, 2003. – № 57(6). – S. 631 – 641.

858. Strümpell L. Die Hauptpunkte der Herbartschen Metaphysik, kritisch beleuchtet / L. Strümpell. – Braunschweig : Verlag von Eduard Leinbrock, 1840. – 236 S.

859. Strümpell L. Die Universität und das Universitätsstudium / L. Strümpell. – Leipzig : Deichert, 1894. – 67 S.

860. Strümpell L. Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums an der Universität Leipzig / Ludwig Strümpell. – Leipzig : Georg Böhme, 1894. – 174 S.

861. Strümpell L. Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder / Ludwig Strümpell. – 1. Aufl. Leipzig : Georg Böhme, 1890. – 225 S.

862. Strümpell L. Pädagogik und Psychologie / Ludwig Strümpell // Pädagogische Revue, 1857. – № 45. – S. 305 – 313.

863. Strümpell L. Psychologische Pädagogik / L. Strümpell. – Leipzig: G. Böhme, 1880. – 368 S.

864. Süvern J.W. Die Reform des Bildungswesens : Schriften zum Verhältnis von Pädagogik und Politik / Johann Wilhelm Süvern. – 3. Auflage. – Paderborn : Schöningh, 1981. – 143 S.

865. Süvern J.W. Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819 / Johann Wilhelm Süvern. – Leipzig : Dürr, 1913. – 107 S.

866. Tews J. Zur Angestaltung der Arbeit in den Lehrervereinen / J. Tews // Die deutsche Schule. – Leipzig, Berlin und Wien : Verlag Julius Klinkhardt, 1897, I. Jg. – S. 33 – 44.

867. Thenort H.-E. Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa / Heinz-Elmar Tenorth. – In: Horn, K.-P.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. – Budapest: Osiris, 2001. – S. 23 – 40.

868. Thenort H.-E. Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts / Heinz-Elmar Tenorth // In: Horn, K.-P.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. – Budapest: Osiris, 2001. – S. 176 – 191.

869. Thenort H.-E. Geschichte der Erziehung: Einfühtung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung / H.-E. Tenorth. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 1988. – 343 S.

870. Thenort H.-E. Klassiker der Pädagogik: von Erasmus bis Helene Lange / H.-E. Tenorth. – München : Verlag C.H. Beck, 2003. – 245 S.

871. Thenort H.-E. Klassiker der Pädagogik: von John Dewey bis Paulo Freire / H.-E. Tenorth. – München : Verlag C.H. Beck, 2003. – 255 S.

872. Thenort H.-E. «Reformpädagogik» / Heinz-Elmar Tenorth // Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim : Beltz Verlag, 1994. – Heft 4 – Juli/August 1994. – S. 591 – 604.

873. Thenort H.-E. Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes / Heinz-Elmar Tenorth. – In: Ders. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus bis Helene Lange. München: C.H. Beck. – 2003. – S. 224 – 242.

874. Therhart E. Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen / E. Therhart. – Weinheim und München : Juventa Verlag, 2000. – 238 S.

875. Thiersch H. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft / Hans Thiersch, Horst Ruprecht, Ulrich Herrmann. – Juventa Verlag, 1978. – 240 S.

876. Thilo Ch.-A. Herbart und die Herbartianer: ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik / O. Flügel. – Langensalza : Verlag von Hermann Beyer&Söhne, 1897. – 154 S.

877. Treml A.-K. Pädagogische Ideengeschichte: ein Überblick / A.-K. Treml. – Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2005. – 326 S.

878. Trüper J. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Ein Wort der Verständigung im schulpolitischen Kampfe / Johannes Trüper. – 2. in Rücksicht auf den preussischen Volksschulgesetzentwurf umgearb. und erw. Aufl. – Langensalza, 1892. – 104 S.

879. Trüper J. Erziehung und Gesellschaft / J. Trüper // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 22. Jg. Langensalza, 1890. –S. 193 – 270.

880. Trüper J. Friedrich Wilhelm Dörpfelds sociale Erziehung in Theorie und Praxis / Johannes Trüper. – Gütersloh, 1901. – 171 S.

881. Tschavdarova A. Die bildungskulturellen Beziehungen zwischen Bulgarien und Österreich im Bereich der Lehrer-und Lehrerinnenbildung (1880-1891) – ein Beispiel der Herbartianismusrezeption / A. Tschavdarova, In: E. Adam, G. Grimm (Hg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. – Wien : LIT-Verlag, 2009. – S. 47 – 167.

882. Tschavdarova A. Die pädagogische Bildung in Bulgarien zwischen Herbartianismus und politischen Umbrüchen / A. Tschavdarova, R. Coriand. – In: Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, 2003. – S. 101 – 115.

883. Tuggener H. Besprechungen: Karl Wilhelm Eduard Mager / H. Tuggener // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 38 – Heft 5 – September 1992. – Weinheim : Beltz Verlag, 1992. – S. 968 – 973.

884. Ulich D. Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft / D. Ulich. – Weinheim: Beltz, 1972. – S. 254 – 291.

885. Vincze B. Die Wirkung des Herbartianismus in den Lehrwerken des

ungarischen Gymnasiums zur Jahrhundertwende / Beatrix Vincze. – In: (J. Hopfner-A. Németh (szerk)): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. – Band 2. – Fraunkfurt am Main : Peter Lang, 2008. – S. 123 – 134.

886. Vincze B. Herbartianismus in Ungarn. Institutionelle Modernisierung des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Denkwerkstatt. Allgemeine Pädagogik / Beatrix Vincze. – In: Pädagogische Strömungen der k. u. k. Monarchie. – Graz : Karl-Franzens-Universität Verlag. – Heft 8. – Jg., 2006. – S. 34 – 43.

887. Vogel A. Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft : nach den Quellen dargestellt und mit ausführlichen, wortgetreuen Auszügen aus den Hauptwerken der angegebenen Pädagogen versehen / A. Vogel. – Gütersloh: C. Bertlesmann, 1903. – 410 S.

888. Vogelhuber O. Geschichteder neueren Pädagogik / O. Vogelhuber. – 3. neubearbeitete Auflage. – München : Franz Ehrenwirth Verlag, 1955. – 447 S.

889. Vogt K. Empirische Erziehungswissenschaft – ein systematisch verkürztes Theoriemodell / K. Vogt. – In: Pädagogische Rundschau, 31. Jg., 1977. – S. 3 – 32.

890. Vogt T. Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien / T. Vogt // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig : Verlag für erziehenden Unterricht (G.Ad. Gräbner), 1880, 12. Jhg. – S. 25 – 33.

891. Vogt,T. Die Wiener Enquete über pädagogische Universitätsseminare. Bericht und Beleuchtung / T. Vogt // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig : Verlag für erziehenden Unterricht (G.Ad. Gräbner), 1874, 6. Jhg. – S. 68 – 83.

892. Vogt T. Über pädagogische Universitätsseminare / T. Vogt // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig : Verlag für erziehenden Unterricht (G.Ad. Gräbner), 1872, 4. Jhg. – S. 316 – 330.

893. Voigt G. Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule / G. Voigt. – Schönebeck a.E. : R. Neumeister, 1891. – 82 S.

894. Wagner E. Die Praxis der Herbartianer: der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik ubersichtlich und systematisch geordnet und zusammengestellt ... ein theoretische-praktisches Hilfsbuch zum Studium der wissenschaftlichen Pädagogik / E. Wagner. – Langensalza: Schulbuch. von F.G.L. Gressler, 3. verm. und verb. Aufl., 1888. – 305 S.

895. Wagner P. Discourses on society:the shaping of the social science disciplines / P. Wagner. – Dordrecht : Kluwer Acad., 1991. – 385 S.

896. Waitz T. Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften / T. Waitz. – 1. Aufl. –Braunschweig : Vieweg und Sohn, 1898. – 552 S.

897. Waitz T. Allgemeine Pädagogik /Theodor Waitz. – Halle a/Saale : Schroedel, 1908. – 184 S.

898. Waitz T. Grundlegung der Psychologie: nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere, besonders die Instincterscheinungen / Theodor Waitz. – 2. Aufl. – Hamburg [u.a.] : Perthes, 1878. – 212 S.

899. Waitz T. Über die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Eine psychologische Untersuchung / Theodor Waitz // Pädagogische Revue, 1851. – № 27. – S. 101 – 115.

900. Walther H. J. Fr. Herbarts Leben und pädagogische Entwicklung bis 1800 / H. Walther // Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen. – Leipzig: Druck der Spamerschen Buchdr, 1912. – 174 S.

901. Weimer H. Geschichte der Pädagogik / H. Weimer. – Leipzig : G.F. Göschen, 1910. – 155 S.

902. Weimer H. Geschichte der Pädagogik / H. Weimer. – 19.,völlig neu bearb.Aufl. / von Juliane Jacobi. – Berlin; New York : Verlag Walter de Gruyter&Co., 1992. – 232 S.

903. Weingart P. Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland / P. Weingart, J. Kroll, K. Bayertz. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992. – S. 3 – 65.

904. Weingartner P. Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme

/ P. Weingartner. – Stuttgart: Frommann-Holzboog, 1971. – 246 S.

905. Weiß G. Die Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vom 16. und 17. Mai in Leipzig / Georg Weiß // Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik, 1922. – № 5. – S. 16 – 21.

906. Weiß G. Erziehung und Volkserneuerung / Georg Weiß // Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1923. – № 50. – S. 97 – 99, 105 – 107.

907. Weiss G. Herbart und seine Schule: Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Die Philosophie der neueren Zeit / G. Weiss. – Abt. VIII. B. 35. – München: Verlag Ernst Reinhardt, 1928. – 446 S.

908. Weniger E. Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis / E. Weniger. – Weinheim: Beltz, 1953. – 248 S.

909. Wendt F. Herbart und Willmann in Bezug auf die Auffassung der Stellung und Bedeutung des Unterrichts im System der Erziehung / F. Wedt. – Breslau [Wroclaw, Poland] : Druck der Breslauer Genossenschafts-Buchdruckerei, 1894. – 61 S.

910. Wesendonck-Saarbrücken H. Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwicklung und Kampfweise der neusten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und Zillerianern / H. Wesendonck-Saarbrücken. – Wien/Leipzig : A. Pichlers Witwe&Sohn, 1885. – 178 S.

911. Wichmann O. Erziehungs- und Bildungslehre / O. Wichmann. – Halle: Waisenhaus, 1935. – 368 S.

912. Wickert R. Geschichte der Pädagogik / Richard Wickert. – Leipzig : Klinkhardt, 1929. – 278 S.

913. Wiessner E. Herbarts Pädagogik / E. Wiessner. – Bernburg: J. Bacmeister, 1886. – 195 S.

914. Wiget T. Aus der Diaspora des Zillerschen Seminars / Theodor Wiget // Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1881. – № 6. – S. 102 – 103.

915. Wiget Th. Die formalen Stufen des Unterrichts: eine Einführung in das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik / Th. Wiget. – Chur: J. Rich, 3. Aufl.;

1888. – 75 S.

916. Wiget Th. Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis / Theodor Wiget. – Leipzig : Koehler, 1914 . – 207 S.

917. Willmann O. Ansprüche der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht / Otto Willmann // Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft, B. 7., Aalen, 1913. – S. 5 – 13.

918. Willmann O. Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt / Otto Willmann. – 2. verbesserte Auflage. – B.1. – Braunschweig : Verlag Friedrich Bieweg&Sohn, 1894. – 426 S.

919. Willmann O. Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt / Otto Willmann. – 2. verbesserte Auflage. – B.2. – Braunschweig : Verlag Friedrich Bieweg&Sohn, 1895. – 555 S.

920. Willmann O. Die soziale Aufgabe der höheren Schulen: Vortrag gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dreden am 7. Februar 1891 / O. Willmann. – Braunschuweig: F. Vieweg, 1891. – 24 S.

921. Willmann O. Die Volksschule und die soziale Frage / Otto Willmann // Sämtliche Werke, B.7., Aalen, 1982. – S. 460 – 468.

922. Willmann O. Die Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeiste / Otto Willmann // Sämtliche Werke, B.7., Aalen, 1982. – S. 469 – 476.

923. Willmann O. Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich / Otto Willmann // Sämtliche Werke. Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, B.4., Aalen, 1980. – S. 614 – 630.

924. Willmann O. Die Zusammengehörigkeit des 19. Jahrhunderts / Otto Willmann // Sämtliche Werke, B.7., Aalen, 1982. – S. 483 – 490.

925. Willmann O. Gesellschaft / Otto Willmann // Lexikon der Pädagogik. – Breiburg i.Br., Bd. 2., 1913. – S. 367 – 370.

926. Willmann O. Güterbegriff / Otto Willmann // Lexikon der Pädagogik. – Breiburg i.Br., Bd. 2., 1913. – S. 530 – 533.

927. Willmann O. Kleine pädagogische Schriften / OttoWillmann. – Padeborn : Verlag Ferdinand Schöningh, 1959. – 231 S.

928. Willmann O. Leitlinien für die Unterrichtspraxis an höheren Volks-, Burger- und Lehrerbildungs- schulen / O. Willmann // Didaletik. – Braunschweig: F. Vieweg und Sohn, 1894. – 178 S.

929. Willmann O. Motive zu dem Entwurf von Statuten für ein pädagogisches Seminar an der Prager Universität / Otto Willmann // Sämtliche Werke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bd. 4. – Aalen, 1980. – S. 146 – 152.

930. Willmann O. Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik / Otto Willmann // Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 6. Jg., 1895. – S. 103 – 108.

931. Willmann O. Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch Unterricht / Otto Willmann. – 2. verb. Aufl.; Leipzig: G. Gräbner, 1886. – 132 S.

932. Willmann O. Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch Unterricht / Otto Willmann // Sämtliche Werke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bd. 1. – Aalen, 1968. – S. 285 – 422.

933. Willmann O. Pädagogische Seminare an den Universitäten. Motive zu dem Entwurf einer Ministerialverordnung zur Ausführung von § 42 des Reichsvolksschulgesetzes / Otto Willmann // Sämtliche Werke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bd. 2. – Aalen, 1968. – S. 285 – 422.

934. Willmann O. Promemoria zu Händen Seiner Exzellenz des Herrn Ministers Dr. Karlv. Stremayer / Otto Willmann // Sämtliche Werke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bd. 1. –Aalen, 1969. – S. 190 – 194.

935. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 1.(1857 – 1868). – Aalen : Scientia Verlag, 1968. – 657 S.

936. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 2.(1868 – 1873). – Aalen : Scientia Verlag, 1969. – 599 S.

937. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 3.(1873 – 1875). – Aalen : Scientia Verlag, 1971. – 660 S.

938. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 4.(1875 – 1881). – Aalen : Scientia Verlag, 1980. – 653 S.

939. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 5(1) Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. – Aalen : Scientia Verlag, 1988. – 348 S.

940. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 7.(1882 – 1901). – Aalen : Scientia Verlag, 1982. – 636 S.

941. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 8(1) Vorgeschichte und Geschichte des antiken Idealismus. – Aalen : Scientia Verlag, 1973. – 527 S.

942. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 9(2) Der Idealismus der Kirchenväter und der Realismus der Scholastiker. – Aalen : Scientia Verlag, 1975. – 501 S.

943. Willmann O. Sämtliche Werke / Otto Willmann. – Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann, H. Bd. 10(3) Der Idealismus der Neuzeit. – Aalen : Scientia Verlag, 1979. – 794 S.

944. Willmann O. Sozialpädagogik / Otto Willmann // Lexikon der Pädagogik. – Breiburg i.Br., Bd. 4., 1915. – S. 1107 – 1111.

945. Willmann O. Über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten Unterricht / Otto Willmann // SämtlicheWerke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bd. 2. – Aalen, 1969. – S. 75 – 87.

946. Willmann O. Über Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie / OttoWillmann // Aus Hörsaal und Schulstube. – Breiburg i.Br., 2. Auflage, 1912. – S. 321 – 332.

947. Willmann O. Vorlesung «Allgemeine Pädagogik (Die Erziehung als Überlieferung der Kulturgüter)» / OttoWillmann // SämtlicheWerke. Bd. 2. – Aalen, 1872/1969. – S. 421 – 501.

948. Willmann O. Vorlesung «Allgemeine Pädagogik (Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft)»/ OttoWillmann // SämtlicheWerke. Bd. 4. – Aalen, 1875/1980. – S. 1 – 145.

949. Willmann O. Vorlesung «Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft»/ Otto Willmann // SämtlicheWerke. Hrsg. von Bitterlich-Willmann, H. Bd. 4. – Aalen, 1980. – S. 209 – 294.

950. Willmann O. Zum Schutze der Schule gegen den Radikalismus: «Unverfälschte deutsche Worte» / OttoWillmann // Aus Hörsaal und Schulstube. – Breiburg i.Br., 2. Auflage, 1912. – S. 410 – 416.

951. Willmann O. Zur Berichtigung des Schlagwortes «Sozialpädagogik»/ OttoWillmann // Aus Hörsaal und Schulstube. – Breiburg i.Br., 2. Auflage, 1912. – S. 314 – 321.

952. Willmann O. Zur Charakteristik des 19. Jahrhunderts / OttoWillmann // Sämtliche Werke. – Bd. 7. – Aalen, 1982. – S. 483 – 490.

953. Wimmer H. Sozialpädagogik – Zur Einführung / H. Wimmer // Sozialpädagogen. Paul Natorp, Otto Willmann, Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster. – München, 1948. – S. 5 – 7.

954. Winkler M. Hat die Sozialpädagogik Klassiker? / M. Winkler // Neue Praxis. 23 Jg., 1993. – S. 171 – 185.

955. Winter E. Revolution, Neoabsolutismus und Liberalismus in der Donaumonarchie / Eduard Winter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : rambler.ru/search?query=Winter+E.%3A+Revolution%2C+Neoabsolutismus+und+Liberalismus+in+der+Donaumonarchie – Заголовок з екрану. – Мова нім.

956. Wißmann F. Personalpolitik und Schulreform : das Beispiel des Freistaates Oldenburg 1918 – 1933 / F. Wißmann. –Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 1992. – 193 S.

957. Wolf W.P. J.F. Herbart / W.P. Wolf // Der Österreichische Schulbote,

1876. – № 25. – S. 225 – 228.

958. Wotke K. Vincent Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine cultur- und quellengeschichtliche Einleitung in seine «Erziehungskunde» / Karl Wotke. – Wien: Braumüller, 1902. – 264 S.

959. Wundt W. Grundriß der Psychologie / W. Wundt. – Leipzig : Kröner, 1918. – 414 S.

960. Wundt W. System der Philosophie / W. Wundt. –4., umgearb. Aufl. – Leipzig : Kröner, 1919. – 436 S.

961. Wykhrushch A. The pedagogical personology as a challenge oft he XXI century / European ideas in the works of famous educationalists. Internationalization, globalization and their impact on education. – In: R. Kucha and H. Cudak. –Studia I Monografie, Lodz. – 2013. – S. 323 – 336.

962. Yoschida N. Die Herbartrezeption in der DDR-Didaktik – eine japanische Perspektive / Nariakira Yoschida. – In: R. Coriand / A. Schotte (Hg.): «Einheimische Begriffe» und Disziplinentwicklung. – Jena : Garamond Verlag, 2014. – S. 137 – 148.

963. Zajakin O. Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts / Oleg Zajakin. – Münster : LIT-Verlag, 2004. – 186 S.

964. Zedler P. Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion einespraktisch-erfolgreichen Theorieprogramms / P. Zedler, E. König / Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien Verlag. – Weinheim, 1989. – 319 S.

965. Zedler P. Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte / P. Zedler, E. König / Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim, 1989. – 285 S.

966. Zedler P. Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte / Peter Zedler. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989. – S. 227 – 315.

967. Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen

Realismus. Herausgegeben von F.H.Th. Allihn, T. Ziller, O. Flügel, Langensalza, Bd. 1, 1861. – 492 S.

968. Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Herausgegeben von F.H.Th. Allihn, T. Ziller, O. Flügel, Langensalza, Bd. 4, 1874. – 516 S.

969. Zelina L. Názory G.A. Lindnera na otázky názorněho vyučováni (prvouky) v nižšich vočnicich základni školy / L. Zelina // Pedagogika. Časopis pro pedagogickě vědy. – Prag : Academia, nakladatelstri Československi akademie věd v Praze, 1987, Obsah XXXVII. – S. 51 – 61.

970. Zenz W. Geschichte der Pädagogik / W. Zenz, F. Frank, E. Siegert. – Wien: A. Pichlers Witwe&Sohn, 1910. – 520 S.

971. Zeus M. Gedächtnisrede auf Dr. Fridrich Dittes / M. Zeus // Die deutsche Schule. – Leipzig, Berlin und Wien : Verlag Julius Klinkhardt, 1897, I. Jg. – S. 321 – 343.

972. Ziegler Th. Geschichte der Pädagogik: mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen / Theobald Ziegler. – München: C.H. Beck, 1917. – 439 S.

973. Ziller T. Allgemeine Pädagogik. 2. Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Karl Just, Leipzig, 1892. – 430 S.

974. Ziller T. Allgemeine philosophische Ethik. Zweite Auflage. – Herausgegeben von Otto Ziller, Langensalza, 1886. – 253 S.

975. Ziller T. Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen nach Herbartschen Grundsätzen / Tuiskon Ziller // Zeitschrift für exacte Philosophie, 1864. – № 4. – S. 1 – 25.

976. Ziller T. Einleitung in die allgemeine Pädagogik Verfasserang. Vorlesunden über Allgemeine Pädagogik / Tuiskon Ziller. – Leipzig: Verlag Teubner, 1901. – 169 S.

977. Ziller T. Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. / nach des Verfassers Handexemplar / Otto Ziller. – Langensalza, 1901. – 169 S.

978. Ziller T. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Zweite,

verbesserte Auflage. Herausgegeben von Theodor Vogt, Leipzig, 1884. – 557 S.

979. Ziller T. Herbarts Reliquien: ein Suplement zu Herbarts Sämtlichen Werken / T. Ziller. – Leipzig : Verlag für Erziehenden Unterricht, 1871. – 346 S.

980. Ziller T. Materialien zur speziellen Pädagogik / Tuiskon Ziller. – Dresden: Bley&Dämmerer. 1876. – 344 S.

981. Ziller T. Philosophische Ethik / T. Ziller. – Langensalza : Verlag von Hermann Beyer&Söhne, 1880. – 508 S.

982. Ziller T. Über Dörpfelds Theorie des Lehrplans / Tuiskon Ziller // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1874. – № 6. – S. 274 – 284.

983. Ziller T. Vorlesungen über allgemeine Pädagogik / T. Ziller. – Leipzig: H. Matthes, 1876. – 344 S.

984. Ziller T. Was ist im Sinne von Herbart unter erziehendem Unterricht zu verstehen? / Tuiskon Ziller // Pädagogisches Archiv,1859. – № 1. – S. 8 – 22.

985. Ziller T. Wie ist die Schule im Sinne von Herbart als Erziehungs-Anstalt zu denken? / Tuiskon Ziller // Pädagogisches Archiv,1859. – № 1. –S. 193 – 209, 369 – 387.

986. Ziller T. Zur Kritik des Jahrbuches 1868-1869 aus der Mitte des Vereins / T. Ziller // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. – Leipzig: Verlag für erziehenden Unterricht (G.Ad. Gräbner), 1870, 2.Jhg. – S. 3 – 9.

987. Ziller T. Zur Theorie pädagogischer Reisen / Tuiskon Ziller // Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik,1870. – № 2. – S. 214 – 228.

988. Zimmermann W. Lehrplantheorie und Schulreform / W. Zimmermann // Bildung und Erziehung. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1971, 24. Jhg., 1.Heft. – S. 81 – 96.

989. Zum aktuellen Erbe Herbarts [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.amazon. de. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

ДОДАТКИ

Додаток А

Кількість членів Спілки наукової педагогіки

(роки, країни)

Роки	К-ть членів (всі країни)	К-ть членів з Німеччини (з Саксонією)	К-ть членів з королівства Саксонія	К-ть членів з королівства Баварія	К-ть членів з Австро-Угорщини	К-ть членів з Швей-царії	К-ть членів з інших країн
1868	026	026	0	0	0	0	0
1869	088	073	25	0	10	0	5
1870	188	155	53	0	27	0	6
1871	229	175	63	2	47	0	7
1872	265	198	68	3	59	2	6
1873	290	210	77	2	67	1	12
1874	314	227	86	4	69	3	15
1875							
1876	333	250	100	3	64	2	17
1877	342						
1878	310	244	103	12	43	2	21
1879	323						
1880	314						
1881	355	294	140	19	41	5	15
1882	390	329	167	23	37	7	17
1883	525					57	
1884	602	470	197	31	40	74	18
1885	722	564	232	36	44	96	18
1886	745	597	243	40	46	84	18
1887	773	628	240	42	48	82	15
1888	800	663	230	60	46	75	16
1889	794	662	216	86	50	67	15
1890	750	619	194	90	51	66	14

1891	751	626	192	92	63	67	15
1892	733	608	187	89	69	64	12
1893	742	624	177	91	68	60	10
1894	730	606	176	87	63	60	11
1895	704	579	166	86	65	49	12
1896	656	545	169	76	61	37	13
1897	641	533	164	72	60	34	14
1898							
1899							
1900	594	492	151	67	60	30	12
1901							
1902							
1903	683	591	151	68	61	22	09
1904							
1905	661	573	144	64	67	21	10
1906							
1907	623	539	132	62	64	23	07
1908	657	570	132	63	49	24	14
1909	660	568	121	66	46	25	21
1910	637	560	117	66	44	25	08
1911	6**37**	560	117	66	44	25	08
1912	646	549	115	62	43	22	10
1913	627	540	108	62	42	22	13
1914	609	546	117	65	33	21	14
1915	619	549	107	61	35	21	17

Примітка: використано автором з: [669, 122].

Додаток Б

Ступінь відповідності вчителів початкової школи вимогам департаменту освіти

Роки	Вчителі						
	Всього	З патентом I чи II ступеня		З дозволом		Без патенту, без дозволу	
			%		%		%
1851/52	399	66	*16,5*	-	-	333	*83,5*
1853/54	445	193	*43,4*	-	-	252	*56,6*
1854/55	445	228	*51,2*	-	-	217	*48,8*
1858/59	459	211	*45,0*	93		258	*55,0*
1859/60	452	230	*50,9*	103		222	*49,1*
1862/63	450	248	*55,1*	-		202	*44,9*
1863/64	450	252	*56,0*	-		198	*44,0*
1864/65	450	264	*58,7*	-		186	*41,3*
1871/72	442	173	*39,1*	120	*27,2*	149	*33,7*
1872/73	452	186	*41,2*	115	*25,4*	151	*33,4*
1873/74	451	190	*42,1*	118	*26,2*	143	*31,7*
1874/75	444	220	*49,5*	124	*28,0*	100	*22,5*
1875/76	447	224	*50,1*	137	*30,7*	86	*19,2*
1877/78	462	258	*55,8*	123	*26,7*	81	*17,5*
1878/79	473	297	*62,8*	131	*27,7*	45	*9,5*
1879/80	460	294	*63,9*	121	*26,3*	45	*9,8*
1880/81	456	313	*68,6*	106	*23,3*	37	*8,1*
1881/82	454	325	*71,5*	119	*26,3*	10	*2,2*
1882/83	468	353	*75,8*	111	*23,4*	4	*0,8*
1883/84	466	355	*76,1*	109	*23,5*	2	*0,4*
1884/85	475	366	*77,0*	107	*22,6*	2	*0,4*

1885/86	476	372	*78,1*	101	*21,3*	3	*0,6*
1886/87	472	370	*78,3*	94	*20,0*	8	*1,7*
1887/88	507	393	*77,5*	107	*21,1*	7	*1,4*
1888/89	495	388	*78,3*	100	*20,3*	7	*1,4*
1889/90	491	386	*78,6*	97	*19,8*	8	*1,6*
1890/91	465	363	*78,0*	96	*20,7*	6	*1,3*
1891/92	471	377	*80,0*	88	*18,7*	6	*1.3*
1892/93	489	398	*81,3*	84	*17,3*	7	*1,4*
1893/94	471	394	*83,6*	75	*16,0*	2	*0,4*
1894/95	480	402	*83,7*	74	*15,5*	4	*0,8*
1895/96	481	413	*85,8*	64	*13,4*	4	*0,8*
1896/97	482	422	*87,5*	56	*11,7*	4	*0,8*
1897/98	487	418	*85,8*	60	*12,4*	9	*1,8*
1898/99	483	429	*88,8*	51	*10,6*	3	*0,6*
1899/00	485	429	*88,4*	51	10,5	5	*1,0*
1900/01	490	430	*87,7*	51	10,4	9	*1,8*
1901/02	496	444	*89,5*	47	9,5	5	*1,0*
1902/03	502	452	*90,0*	43	8,5	5	*0,9*
1903/04	497	452	*90,9*	39	7,8	6	*1,2*
1904/05	500	467	*93,4*	31	6,2	2	*0,4*
1905/06	507	474	*93,5*	31	6,1	2	*0,3*
1906/07	512	482	*94,1*	26	5,0	4	*0,7*
1907/08	518	498	*96,1*	20	3,8	0	*0*
1908/09	517	492	*95,1*	23	4,4	2	*0,4*
1909/10	523	488	*93,3*	25	4,7	10	*1,9*
1910/11	530	503	*94,9*	23	4,3	4	*0,7*
1911/12	539	515	*95,5*	22	4,0	2	*0,4*
1912/13	547	513	*93,7*	22	4,0	2	*0,3*
1913/14	560	537	*95,8*	21	3,7	2	*0,3*
1914/15	564	546	*96,8*	16	2,8	5	*0,9*
1915/16	564	550	*97,5*	9	1,5	0	*0*

1916/17	571	561	*98,2*	9	1,5	1	*0,2*
1917/18	575	569	*98,9*	5	0,8	0	*0*
1918/19	581	577	*99,3*	4	0,6	0	*0*
1919/20	593	589	*99,3*	4	0,6	0	*0*
1920/21	596	591	*99,1*	5	0,8	1	*0,1*
1921/22	591	588	*99,5*	2	0,4	0	*0*
1922/23	589	588	*99,8*	1	0,1	0	*0*
1923/24	588	587	*99,8*	1	0,1	0	*0*
1924/25	583	583	*100*	0	0	0	*0*
1925/26	585	585	*100*	0	0	0	*0*
1926/27	588	588	*100*	0	0	0	*0*
1927/28	589	589	*100*	0	0	0	*0*
1928/29	591	591	*100*	0	0	0	*0*
1929/30	592	592	*100*	0	0	0	*0*

Джерело : [774, с. 162]

Додаток В

Навчальні плани для шкіл Прусії

Додаток В1

Вивчення іноземних мов у середніх школах Пруссії (1911р.)

Учні	Разом		Жодної мови		Одна мова		Дві мови				Три мови і більше	
					Франц. або англ.		Франц. або англ.		Лат. і франц. або англ.			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Хлопці												
Держ.школи	92053	00	14668	15,9	62184	67,6	8500	9,2	1595	1,7	5106	5,5
Приват.школи	18020	00	3341	18,5	2103	11,7	6265	34,8	2084	11,6	4043	22,4
Всього	*110073*	*00*	*18009*	*16,4*	*64287*	*58,4*	*14765*	*13,4*	*3679*	*3,3*	*9149*	*8,3*
Дівчата												
Держ.школи	38676	00	10539	1,9	56660	63,9	19900	22,4	334	0,4	1243	1,4
Приват.школи	4140	00	2526	5,7	7100	16,1	33606	76,1	261	0,6	647	1,5
Всього	*132816*	*00*	*13065*	*9,8*	*63760*	*48,0*	*53506*	*40,3*	*595*	*0,4*	*1890*	*1,4*
Разом	**428890**	**00**	**31074**	**2,8**	**128047**	**52,7**	**68271**	**28,1**	**4274**	**1,8**	**11039**	**4,5**

Джерело : [521, с.324]

Додаток В2

Навчальний план для народних та середніх шкіл Пруссії (1872р.)

Однокласні народні школи

Навчальні предмети	Початковий рівень	Середній рівень	Вищий рівень
Релігія	4	5	5
Нім. мова	11	10	8
Рахунки	4	4	5
Стереометрія			
Малювання	-	1	2
Факти	-	6	6
Співи	1	2	2
Спорт. гімнастика	1	2	2
Ручна праця			
Всього	**21**	**30**	**30**

Багатокласні народні школи

Навчальні предмети	Початковий рівень	Середній рівень	Вищий рівень
Релігія	4	4	4
Нім. мова	11	8	8
Рахунки	4	4	4
Стереометрія	-	-	2
Малювання	-	2	2
Факти	-	6	6(8)
Співи	1	2	2
Спорт. гімнастика	2	2	2
Ручна праця			
Всього	**22**	**28**	**30(32)**

Джерело : [520,с. 220]

Додаток В3

Навчальний план для середніх шкіл Пруссії (1872р.)

Навчальні предмети	Класи (від 1 до 6)					
	I	II	III	IV	V	VI
Релігія	2	2	2	3	3	3
Нім.мова, (включно читання та письмо)	4	6	8	12	12	12
Рахунки	3	3	3	5	5	5
Стереометрія	3	2	2	-	-	-
Природа	2	2	2	-	-	-
Фізика (хімія)	2	2	2	2	-	-
Географія	2	2	2	-	-	-
Історія	5	5	5	-	-	-
Франц.мова	2	2	2	2	-	-
Малювання	2	2	2	2	2	2
Факти	2	2	2	2	2	2
Співи						
Спорт. гімнастика						
Всього	**32**	**32**	**32**	**28**	**24**	**24**

Джерело : [662, с. 67]

Додаток В4

Загальний навчальний план ліцею у Пруссії (1908 р.)

Навчальні предмети	Початковий рівень			Середній рівень			Вищий рівень				разом
	0										
Предмети наукового спрямування											
Релігія Нім.мова Франц.мова Англ..мова Історія Географія Математика Природа	0										17 32 32 16 13 14 21 17
Всього	*6*	*5*	*6*	*2*	*2*	*2*	*4*	*4*	*4*	*4*	*162*
Предмети технічного спрямування											
Письмо Малювання Ручна праця Співи Спорт.гімнастика	/2 /2	/2 /2	/2 /2				2)	2)	2)	2)	3 14 6 (14) 14 18
Всього							*(9)*	*(9)*	*(9)*	*(9)*	*55 (63)*
Разом	**8**	**2**	**2**	**1**	**1**	**1**	**1 (33)**	**1 (33)**	**1 (33)**	**1 (33)**	**217 (225)**

Джерело : [520, с. 299]

Додаток В5

Навчальний план для народних шкіл Берліна. Хлопці (дівчата) (1900р.) (спадний)

Навчальні предмети	Класи від 1 до 8							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Релігія	4	4	4	4	4	3	3	3
Нім.мова	6	6	6	6	6	7	7	8
Споглядання	-	-	-	-	-	2	2	2
Історія	3(2)	2	2	2	2	-	-	-
Рахунки	4(2)	4(2)	4	4	4	4	4	4
Стереометрія	3(2)	3(2)	3 (0)	-	-	-	-	-
Природа	3	4(2)	4	2	2	-	-	-
Географія	2	2	2	2	2	-	-	-
Малювання	2	2	2	2	2	2(1)	1	-
Письмо	1	1	1	2	2	2	2	-
Співи	2	2	2	2	2	2	1	1
Спорт. гімнастика	2	2	2	2	2	2(1)	2	2
Ручна праця	– (4)	– (4)	– (3)	– (2)	– (2)	– (2)	-	-
Всього	**2**	**2**	**32**	**28(30)**	**28(30)**	**24**	**22**	**20**
	Вищий рівень			Середній рівень		Початковий рівень		

Джерело : [627, с. 117]

Додаток В6

Навчальний план для семирічної народної школи Ганновера (Міська школа). Хлопці (дівчата) (1900р.)

Навчальні предмети	Класи від 1 до 7						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. Релігія	4 (4)	4 (4)	4 (4)	4 (4)	4 (4)	4 (4)	3 (3)
II. Нім.мова	(-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	2 (2)	3 (3)
Споглядання	3 (2)	2 (2)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	
Читання, деклам., л-ра	4(4)	4(3)	4(3)	3(3)	4(3)	2(2)	9(9)
Граматика, диктанти, правопис	1 (1)	2 (1)	2 (2)	3 (2)	3 (3)	4 (4)	
Письмо	4 (4)	4 (3)	4 (3)	4 (4)	4 (4)	4 (4)	4 (4)
III. Рахунки і стереометрія	3 (-)	2 (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
Рахунки	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	- (-)	- (-)
Стереометрія	2 (2)	2 (2)	2 (2)	1 (-)	- (-)	- (-)	- (-)
IV. Малювання	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	- (-)	- (-)
V. Історія	2 (2)	2 (1)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	- (-)	- (-)
VI. Географія	3 (-)	2 (2)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
VII. Природа	(2)				1 (1)	- (-)	- (-)
Природа	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (1)	1 (1)	1 (1)
Фізика і хімія	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)			
VIII. Співи	- (3)				- (4)	- (2)	- (-)
IX. Спорт. Гімнастика		- (4)	- (4)	- (2)			
X.Ручна праця для дівчат							
Всього	**32 (30)**	**32 (31)**	**28(30)**	**28(30)**	**25(27)**	**22(24)**	**20 (20)**

Джерело : [627, с. 117]

Додаток В7

Навчальний план для 8-ми класної євангельської народної школи Штуттгарта. Хлопці (дівчата) (1900р.)

Навчальні предмети	Класи від 1 до 8							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Релігія	4	4,5	4,5	5	5	5	5	4
Читання			5	5	1	1	1	2
Каліграфія		10,5	2,5	2	3	3	3	1
Правопис	10		2,5	2	2	2	2	2
Написання творів	3		1,5	2	2	2	3	2
Граматика	2		1,5	1,5	1,5			5
Рахунки		4	5	5	5	5	5	7
Факти	1	2	2	4	4	4	4	-
Співи	-	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2
Малювання	-	-	-	-	2 (0)	2 (0)	2 (0)	2
Спорт. гімнастика		-	-	-	2	2	2	2
Ручна праця	- (4)	- (4)	- (4)	- (4)	- (4)	- (4)	- (4)	
Всього	**20 (24)**	**22 (26)**	**26 (30)**	**27 (31)**	**28(30)**	**30(32)**	**30(32)**	**30**

*Лише для хлопців. Школи для дівчат мали 7 класів

Джерело : [628, с. 118]

Додаток Д

Підготовка дівчат

Додаток Д 1

Дівчата у вищих школах Пруссії (1912р.)

Тип шкіл	Класи	К-ть шкіл	Учениці	
			К-ть	%
Ліцеї	Класи 1 – 10	448	141453	92,1
Вищі ліцеї	Класи 11, 11-12	70	1289	0,8
Класи дівчат	Класи 11-13	129	7332	4,8
Наукові класи	Клас 14	10	158	0,1
Семінарські класи				
Навчальні заклади				
Гімназійні	Класи 8-13	4	377	0,2
Реальні гімназії	Класи 8-13	27	2729	1,8
Вищі реальні	Класи 9-13	3	186	0,1
Всього		**470**	**153524**	**100**

Джерело : [685, с. 68]

Додаток Д 2

Дівчата у вищих школах Берліна (1886 р.)

Навчальні предмети	Класи (від 9 до 1)									
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Разом
Релігія	2	3	3	2	2	2	2	2	2	20
Нім.мова	9	9	9	5	5	5	4	4	4	54
Франц.мова	-	-	-	5	5	5	4	4	4	27
Англ..мова	-	-	-	-	-	-	4	4	4	12
Рахунки	3	4	4	4	4	4	2	2	2	29
Історія	-	-	-	-	-	2	2	4	4	12 (4)
Географія	-	-	2	2	2	2	2			10 (18)
Природа										
Фізика	-	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Співи	-	-	-	2	2	2	2	2	2	12
Письмо	-	-	-	2	2	-	-	-	-	4
Малювання	-	-	2	2	2	2	2	2	2	14
Спорт.гімнастика	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Ручна праця	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Разом	**18**	**20**	**24**	**28**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**231**

Джерело : [627, с. 48]

Додаток Д 3

Дівчата у вищих школах Пруссії (1894 р.)

Навчальні предмети	Початковий рівень			Середній рівень			Вищий рівень			Разом
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Разом
Релігія	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
Нім.мова	10	9	8	5	5	5	4	4	4	54
Франц.мова	-	-	-	5	5	5	4	4	4	27
Англ..мова	-	-	-	-	-	-	4	4	4	12
Рахунки	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
Історія	-	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Географія	-	-	2	2	2	2	2	2	2	14
Природа	-	-	-	2	2	2	2	2	2	12
Малювання	-	-	-	-		2	2	2	2	10 (8)
Письмо	-	3	2	2	2	-	-	-	-	7 (9)
Ручна праця	-	-	2	2	2	2	2	2	2	14
Співи				2	2	2	2	2	2	12 (18)
Спорт.гімнастика	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18 (12)
Разом	**18**	**20**	**22**	**28**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**238**

Джерело : [628, с. 55]

Додаток Е

Основи навчального плану для восьмирічної народної школи

Додаток Е 1

Основи навчального плану для восьмирічної народної школи в Тюрінгії. Ескіз із приуніверситетської семінарії В. Райна (1901)

А. Історико-гуманітарні предмети (життя людини)								
роки/ -сть год.	I. Уроки міркувань		II. Уроки мистецтва			III. Уроки мови		
	Біблійні історії	Мирські історії	співи	малю-вання	моделю-вання	читання	граматика	письмо
клас 6-18 год	Уроки пізнання,	Казки братів Грімм (1 клас)			практичні заняття	Казки братів Грімм (Читанка Дрезден, 1900) Робінзон (Підручник В. Райна, Лангензальца, 1897) Тюрінзькі	навчання письма граматичні і стилістичні вправи	*навчання письма (латина)*
2 клас 0 год		Робінзон (2 клас)			практичні			*навчання письма (латина)*

3 клас 2 год	урок и-свята,	Тюрінзькі легенди (3 клас)			заняття практичн і заняття	легенди (Ч итанка, Ляйпціг, 1896)	граматичні і стилістичні вправи	*навчання письма (латина)*
4 клас 4 год	Ста рий Заві т	Пісня про Нібелунгів		предмети)	трудове навчання	матеріал для читання шкільної бібліотеки	Орфографія морфологія	вправлянн я алфавітом (нім.)
5 клас 6 год	Нов ий Заві т	Німецькі легенди		пейзажі	трудове навчання	матеріал для читання шкільної бібліотеки	морфологія	в правляння алфавітом (нім.)
6 клас 8 год	Жит тя Ісус а	Історія (Отто I Габсбурзький)		малюнки готики)	трудове навчання	матеріал для читання шкільної бібліотеки	синтаксис	н аписання листів
7 клас 0 год	Апостольськ і історії	Історія (Рудольф. Габсбурзький)		малюнки Ренесансу)	трудове навчання	матеріал для читання шкільної бібліотеки	синтаксис	н аписання листів
	істор ія часів	Відродження німецького			трудове	матер іал для	синтаксис	н аписання

8 клас 2 год	Мартіна Лютера	Рейху, правління Вільгельма I		малюнки Ренесансу)	навчання	читання шкільної бібліотеки		творів

Примітка: укладено на основі джерела: [758, с. 436].

Додаток Е 2

Основні риси навчального плану для восьмирічної народної школи в Тюрінгії. Ескіз із приуніверситетської семінарії В. Райна (1900)

(продовження)

Б. Природничі предмети (життя природи)								
оки/ сть год.	I. Уроки географії		II. Уроки природи			III. Уроки математики		
	математична географія	Фізична географія	кільні екскурсії	Технічний напрям	Спостереження	Просторова уява	рахунки	ручна працяо
клас 6-18 год	уроки ізнання, роки-свята,	Спостереження,	Шкільні околиці,	Ознайомлення спостереження в саду, лісі		Ознайомлення з предметами різних форм	від 1 до 10	ліплення фігур
клас 0							від до 100	

год								
3 клас 2 год							від 1 до 1000	
клас 4 год	вивчення глобуса	Вивчення території Тюрінгії, Дунаю	екскурсії в Тюрінзький ліс	ліси і луки	Ознайомлення спостереження в саду, лісі	Ознайомлення з предметами різних форм	необмежені рахунки множення і ділення	Робота у шкільному саду, майстерні
клас 6 год	поверхня землі	Вивчення території півночі Німеччини	екскурсії в гори Гарц	поле		Ознайомлення з предметами різних форм	множення і ділення	
клас 8 год	поверхня землі	Вивчення території Австро-Угорщини	екскурсії по Рейну	будівництво		Ознайомлення з предметами різних форм	множення і ділення	
	відстані і	Вивчення території	екскурсії			Ознайомлення з		

клас 0 год	розміри зірок	Африки	в місця М.Лютера	оди		предметами різних форм	дроби	
клас 2 год	відстані і розміри зірок	Вивчення Скандинавських країн Англії, Росії	екскурсії в Ляйпциг	земля		Ознайомлення з предметами різних форм	дроби	

Примітка: укладено на основі джерела: [754, с. 131].

Додаток Ж

Публікації гербартіанців

Додаток Ж 1

Публікації з теми педагогічної освіти в університетських семінаріях та практичних школах гербартіанців

Без років:

Willmann, Otto: Über Lehrerbildung. In: ZG.

1830-1839

Brzoska, Heinrich Gustav: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig 1836;

Brzoska, Heinrich Gustav: Über die Verordnung des Weimarschen Oberkonsistoriums in betreff der pädagogischen Studien auf der Universität zu Jena. In: CB 1 (1838), Mr. 4, S. 97-111.

1840-1849

Stoy, Karl Volkmar: Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen. Jena 1843 Stoy, Karl Volkmar: Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. Jena 1847.

1850-1859

Stoy, Karl Volkmar: Die neue Volksschule des Pädagogischen Seminars zu Jena. Leipzig 1855.

Bartholomäi, Friedrich: Das Pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten des- selben. Leipzig 1858;

Stoy, Karl Volkmar: Schrift und Jugend, sonst und jetzt. In: Karl Volkmar Stoy (Hrsg.)- Album des pädagogischen Seminars an der Universität Jena. Denkmäler und Gaben von Director Freunden und Gönne™ des Seminars, Bd.l, Leipzig 1858, S. 5-39;

Stoy, Karl Volkmar: Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. 2. Aufl. Jena; Verlag des pädagogischen Seminars 1858;

Stoy, Karl Volkmar: Vorwort des Herausgebers. In: Bartholomäi, Friedrich, Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben. Denkschrift zum 300jahngen Jubiläum der Universität von dem ältesten Mitgliede des Seminars. Leipzig 1858;

Stoy, Karl Volkmar: Aus der Johann-Friedrichs-Schule zu Jena. Erstes Schulprogramm im Namen des pädagogischen Seminars. Jena: Verlag des

pädagogischen Seminars 1859;

*Stoy, Karl Vol*kmar: Zur Bibliographie der Schule. In: Aus dem pädagogischen Seminar an der Universität Jena. Organ der Mitglieder des Jenaer Pädagogischen Seminars in der Redaktion von Bartholomäi (1859), Nr. 6-12, S. 33-35.

1860-1869

Ziller, Tuiskon: Die Pädagogik auf den Universitäten. In: ES 6 (1862), S. 361;

Ziller, Tuiskon: Über die Pädagogik an den Universitäten. In: Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (Hrsg.): Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863.

1870-1879

Stoy, Karl Volkmar: Die *von* der österreichischen Regierung beabsichtigten Reformen in der höheren Lehrerbildung. In: ASZ 48 (1871), S. 67;

Vogt, Theodor: Die Wiener Enquete über pädagogische Universitätsseminare. In: JBwP 4 (1872), S. 316-330;

Stoy, Karl Volkmar: Ein akademisches Seminar für das höhere Lehrfach. In: ASZ 50 (1873), S. 192-193;

Lindner, Gustav Adolf: Die pädagogische Hochschule. Wien 1874;

Ziller, Tuiskon: Das Leipziger Seminarbuch. In: JBwP 6 (1874), S. 99-274;

Morres, Eduard: Steppe und Wüste im Lehrpläne der Zillerschen Übungsschule. In: SKB 10 (1875). Anonymus: ZÜlers pädagogisches Seminar. In: ES 20 (1876), S. 214; ES 22 (187S), S. 217; ES 23 (1879), S. 146;

Rein, Wilhelm: Über pädagogische Seminare und das Probejahr. In: ES 20 (1876), S. 353;

Stoy, Karl Volkmar: Sechzehn Thesen über die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. In: ASZ 53 (1876), S. 183-184;

Göpfert, Ernst: Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Dargestellt im Aufträge des pädagogischen Seminars an der Universität Jena von dem ehemaligen Mitgliede desselben. Mit einem Vorwort von Professor Dr. K. V. Stoy. Eisenach 1878;

Göpfert, Ernst: Das 25jährigejubelfest des pädagogischen Seminars zu Jena. In: ASZ 55 (1878), S. 215-217;

Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der höheren Lehrerbildung. Mahnungen und Bekenntnisse von Direktor, ehemaligen Mitgliedern und Freunden des Pädagogischen Seminars zu Jena. In: ASZ 55 (1878), S. 375-390;

Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Vorbildung für das höhere Lehramt. Ein Blick auf die Geschichte derselben. In: ASZ 55 (1878), S. 311-312, 319-320, 327-328;

Stoy, Karl Volkmar: Die Mission des pädagogischen Seminars. Festrede am

25jährigen Jubiläum des pädagogischen Seminars zu Jena in der Pfingstwoche 1878. In: ASZ 55 (1878), S. 231-232, 239- 240,247-248; auch als Separatdruck: Jena 1878;

Weilinger, A.: Das pädagogische Seminar in Jena. Seine Geschichte und Bedeutung. Jena 1878.

1880-1889

Barth, Emst: Die zwei ersten Lebensjahre des Leipziger Seminars. In: PK 1 (1881), S. 52;

Conrad, Paul: Konzentrationstabelle aus dem Leipziger Seminar. In: PK 1 (1881), S. 68;

Conrad, Paul: Das Osterexamen der akademischen Übungsschule in Leipzig. In: PK 1 (1881), S. 42;

Stoy, Karl Volkmar: Der neunte Dezember. Züge aus der Entwicklungsgeschichte des pädagogischen Seminars an der Universität Jena. In: ASZ 58 (1881), Nr. 49, S. 381-382;

Stoy, Karl Volkmar: Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. 3. Aufl, Jena 1881;

Ziller, Otto: Seminarbericht für 1880. In: PK 1 (1881), S. 20*;*

Barth, Emst: Letzter Seminarbericht. In: PK 2 (1882), Nr. 6, S. 88.

Bliedner, Axno: Ein Festtag des pädagogischen Seminars zu Jena. In: PS (NF) 3 (1882), Nr. 1, S. 40- *43*;

Conrad, Paul: Konzentrationstabelle aus dem Leipziger Seminar. In: PK 2 (1882), S. 14;

Gelderblom: Erinnerungen an das Zillersche Seminar. In: ES *26 (1882), S.* 165, 224, 369, 443; ES 27 (1883), S. 41, 84, 123, 204, 339, 462; ES 28 (1884), S. 68,117;

Thrändorf, Ernst: Rezension zu D. R. Hofmann, Die praktische Vorbildung zum hohem Schulamt auf der Universität. Separat-Abdruck des Dekanats-Programms. In*: PS (NF) 3 (1882),* Nr. 1 S. 50-52;

Ziller, Tuiskon: Zum deutschen Sprachunterricht. Aus dem Leipziger Seminarbuch. In: JBwP 14(1882), S. 51-58;

Zizmann, Ehrhard: Geometrie der Volksschule. Dem pädagogischen Seminar der Universität Jena gewidmet. Langensalza 1882;

Frick, Otto: Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. In: ZG 37 (1883);

Frick, Otto: Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage. Halle 1883;

Rein, Wilhelm: Trennung des Seminars von der Präparande. In: PS (NF) 4 (1883), Nr. 2, S. 22-23;

Stoy, Karl Volkmar: Das pädagogische Seminar zu Jena im vierzigsten Jahre seines Bestehens. Sendschreiben an die getreuen Mitglieder im Namen des gegenwärtigen Seminarkollegiums dargeboten vom Senior, Oberlehrer und Direktor. Jena 1883;

Vogt, Theodor: Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitäts-Seminar. In: JBwP 15 (1883), S. 271;

Frick, Otto: Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. In: ZG 38 (1884).

Vogt, Theodor: Das pädagogische Universitätsseminar in seinem Verhältnis zu den in Preußen und Österreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höheren Schulen. Leipzig 1884;

Beyer, Otto Wilhelm: Für akademisch-pädagogische Seminarien. In: ErS 5 (1885), S. 49;

Bliedner, Arno: K. V. Stoy und das Pädagogische Universitätsseminar. Leipzig 1886;

Ziller, Tuiskon: Materialien zur speziellen Methodik (Leipziger Seminarbuch). Herausgegeben von M. Bergner. 3. Aufl. Dresden 1886;

Brzoska, Heinrich Gustav: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Neu herausgegeben von Wilhelm Rein. Leipzig 1887;

Reich, Edmund: Aus dem akademisch-pädagogischen Seminar in Jena. In: ES 31 (1887), S. 95-99;

Rein, Wilhelm: Die Neuherausgabe von Brzoskas Werk „Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf den *Universitäten und ihre* zweckmäßige Einrichtung“. In: PS (NF) 8 (1887), S. 161-162;

Sallwürk, Emst von: Das pädagogische Universitätsseminar. In: DBeU 14 (1887), S. 389-391, 397- 401,405-407;

Winzer, Hermann: Rezension zu: Leipziger Seminarbuch. 3. Auflage. In: WKSB (1887);

Grabs, Hermann: Rezension zu: Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik. In: PS (NF) 9 (1888), S. 233-240;

Hiemesch, Karl Heinrich: Die Tätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena im Winterhalbjahr 1887/ 88. In: DSP 8 (1888), S. 233;

Hiemesch, Karl Heinrich: Mein Praktikum in Jena. In: DSP 8 (1888), S. 307;

Maennel, Bruno: Einrichtung der Merk- und Systemhefte. In: PUSJ 1 (1888), S. 58-80;

Reich, Edmund: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: *PUSJ 1* (1888), S. 7-22;

Rein, Wilhelm: Ansprache, gehalten zum Seminargeburtstag am 10. Dezember

1887. In: PUSJ 1 (1888), S. 1-7;

Ranitzsch, Hermann: Ein neues Seminarbuch. In: PBLL 18 (1889);

Rein, Wilhelm: Das pädagogische Universitäts-Seminar zu Jena. In: PS (NF) 10 (1889), S. 239-240;

Rein, Wilhelm: Über pädagogische Universitätsseminare. In: NDS (1889), Nr. 4,5;

Vogt, Theodor: Zur Frage des pädagogischen Universitätsseminars. In: JBwP 21 (1889), S. 249-256.

1890-1899

Capesius, Joseph Franz: Rezension zu: Brzoska, Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität. In: SKB 25 (1890);

Just, Karl Sigismund: Das pädagogische Universitätsseminar in Jena. In: PE 4 (1890), S. 90;

Reich, Edmund: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: PUSJ 2 (1890), S. 1-36;

Rein, Wilhelm: Die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen. In: GB (1890), Nr. 8;

Rein, Wilhelm: Vorwort. In: PUSJ 2 (1890), S. VII-XVI;

Loos, Joseph: Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes in Österreich und Deutschland nach ihren hauptsächlichsten und konkreten Gestaltungen. In: ZÖG (1891);

Rein, Wilhelm: Vorwort. In: PUSJ 3 (1891), S. I-XVI;

Reukauf, August: Die Ordnung des pädagogischen Universitätsseminares und der Seminar- Übungsschule. In: PUSJ 3 (1891), S. 24-51;

Scholz, Edmund: Bericht über die Tätigkeit des Seminars mit besonderer Berücksichtigung des Handfertigkeits-Unterrichts. In: PUSJ 3 (1891), S. 1-24;

Scholz, Edmund: Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule. In: PUSJ(1891), S. 76-134;

Grabs, Hermann: Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. In: SSZ (1892), Nr. 48;

Rüde, Adolf: Das pädagogische Universitäts-Seminar in Jena. In: PL (1892);

Scholz, Edmund: Bericht über die Tätigkeit des Seminars, In: PUSJ 4 (1892), S. 1-37;

Schubert, Conrad: Über Zweck, Auswahl und Gestaltung von Schulfeiern. In: PUSJ 4 (1892), S. 38-97;

Brand: Gründung und erste Hauptversammlung des „Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen“. In: ES 37 (1893), S. 81-87;

Loos, Joseph: Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland. In: ZÖG (1893);

Rausch, Alfred: Otto Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum. *In: LL* (1893), S. 1-16;

Vogt, Theodor: Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare. Ein Vortrag. In: PS (NF)14 (1893), S. 65-86;

Beyer, Otto Wilhelm: Zur Geschichte des Zillerschen Seminars, In; DBeU 21 (1894), S. 391-394 399-403, 407-411; DBeU 23 (1896), S. 244-257, 201-263, 269-271, 277-281, 295-297, 301-305' 309-312, 317-320, 325-328;

Kehrbach, Karl; Das pädagogische Seminar *J. F.* Herbarts in Königsberg.: Verhandlungen der 42. Philologen-Versammlung. Leipzig 1894; auch in: ZSPP 1 (1894), S. 31-47; auch als Separatdruck: Langensalza 1894;

Rein, Wilhelm: Ansprache, gehalten zur Seminarfeier Weihnachten 1892. In: PUSJ 5 (1894), S. 1-12 Scholz, Edmund: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: PUSJ 5 (1894), S. 12-37;

Scholz, Edmund: Über Schulreiseberichte. In: PUSJ 5 (1894), S. 203-219;

Strümpelll, Ludwig: Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums an der Universität Leipzig. Leipzig 1894;

Trüper, Johannes: Deutsche Pädagogik auf einer nordamerikanischen Universität. In: ES 38 (1894) S. 264-275;

Lehmensick, Fritz: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: PUSJ 6 (1895), S. 136-179;

Rein, Wilhelm: Ansprache in der Universität Jena am 22. Dezember 1894. In: PUSJ 6 (1895) Nr. 34 S. 1-15;

Klähr, Theodor: Ein Gegner der Übungsschule: P. Bergemann. In: PS (NF) 17 (1896), Nr. 3, S. 163-176;

Müller, Georg: Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig. In: PS (NF) 17 (1896), Nr. 1, S. 1-43;

Beyer, Otto Wilhelm: Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. Langensalza 1897. (PM 85);

Dodd,Catherine J.: Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten Englands in Verbindung mit den Universitäten. In: PUSJ 7 (1897), S. 187-191;

Lehmensick, Fritz: Eine Weihnachtsfeier in der Seminar-Übungsschule. In: PS 18 (NF) (1897) Nr. 1, S. 15-19;

Nuupala, F.: Eine Schulreise der Übungsschule des Jenaer pädagogischen Universitäts-Seminars. In: DBeU 24 (1897), S. 361-363, 377, 385-386;

Rein, Wilhelm: Zur Frage der Ausbildung von Erziehern für das höhere Lehramt. In: ZSPP(1897), S. 276-282;

Sallwürk, Ernst von: Seminarfeier in Jena. In: DBeU (1897), S. 48-60;

Scholz, Edmund: Professor Rein über Lehrervorbildung und Lehrerfortbildung. In: DBeU 24, S. 349-352;

Schubert, Conrad: Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminare zu Jena. In: PS (NF) 18 (1897), S. 163;

Vogt, Theodor: Pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt. In: JBwP 29 (1897), S. 270-293;

Wohlrabe, Wilhelm: Die Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Frage der Lehrerbildung. In: Muthesius, Karl: Beiträge zur Lehrerbildung, Band 1. Gotha 1897;

Bliedner, Arno: Zwei Semester in Stoys pädagogischem Seminare. In: Pädagogisches MonatsblattNr. 10;

Kroimyet,Karl: Erinnerungen aus den ersten Jahren des pädagogischen Seminars in Jena. In: PBLL (1898);

Mollberg, Albert: Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy und seine Johann-Friedrich-Schule. Jena 1898;

Rein, Wilhelm: Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. Pädagogische Blätter, Bd. 2. Gotha, 1898;

Stier, R: Das pädagogische Seminar und die Johann-Friedrichs-Schule in Jena unter Professor Volkmar Stoy. Berlin 1898;

Vogt, Theodor: Zur Frage der pädagogischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt In: JBwP 30 (1898), S. 262-186;

Anonymus: Die Einweihung des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena. Nach einem Berichte J. Trüpers in der Täglichen Rundschau. In: ES 43 (1899), S. 126-128;

Vogt, Theodor: Pädagogische Universitäts-Seminare. In: Tägliche Rundschau (1899), S. 239;

Winzer: Die Einweihungsfeier des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. In: Pädagogisches Monatsblatt (1899), Nr. 1.

1900-1909

Itschner, Hermann: Über künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule. Zugleich Versuch eines Lehrplans, angewandt auf die Übungsschule des Pädagogischen Universitäts- Seminars zu Jena. Langensalza 1901;

Rein, Wilhelm: An der Wende des Jahrhunderts. Betrachtungen 2ur Seminarfeier 1899/ 1900. In: PUSJ 9 (1901), S. 137;

Rein, Wilhelm: Universität und Volksschullehrer. In: DDS (1902), Nr. 7; auch in: LTM (1902), Nr. 51;

Göpfert, Armin: Aufgabenbuch. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1. Langensalza, 1903, S. 304-305;

Rein, Wilhelm: Heinrich Gustav Brzoska. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1. Langensalza, 1903, S. 774-777;

Rein, Wilhelm: Universität und Volksschullehrer. In: ES 47 (1903), S. 40-42;

Rein, Wilhelm: Universität und Volksschullehrer. In: Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart (1904);

Rein, Wilhelm: Das pädagogische Universitätsseminar mit Beziehung auf die Probleme der Volkserziehung. In: Archiv für Volkswohlfahrt 1 (1907);

Rein, Wilhelm: Pädagogisches Universitätsseminar. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 6. Langensalza ^{2}1907, S. 531-546;

Rein, Wilhelm: Übungsschule. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9. Langensalza, 1909, S. 363-367;

Rein, Wilhelm: Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten. In: PUSJ 13(1909), S. 1-13;

Rein, Wilhelm: Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten mit Beziehung auf die Gutachten der Universitäten Erlangen, München, Würzburg. Langensalza 1909. (PM364).

1910-1919

Zeissig, Emil: Seminar als pädagogisches Praktikum. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 10. Langensalza ^{2}1910, S. 963-977;

Flügel, Otto: Der erste Bericht Herbarts über das didaktische Institut in Königsberg 1811. In: DBeU 40 (1913), S. 125-126.

Rein, Wilhelm: Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik in der Universität. Langensalza 1913;

Rein, Wilhelm: Universität und pädagogisches Studium. In: Monatsschrift für höhere Schulen (1913);

Weiß, Georg: Die Anfänge des pädagogischen Universitätsseminars zu Königsberg 1809-1815. In: DBeU 40 (1913), S. 3-5,13-16, 23-26, 33-35;

Rein, Wilhelm: Die pädagogische Ausbildung der Oberlehrer an der Universität In- LLS. 113-118;

Weiß, Georg: Zur Frage der Universitäts-Übungsschule. In: VphP 1 (1917/ 18), S. 148-151 293;

Rein, Wilhelm: Ein Erinnerungsblatt an T. Ziller und sein Seminar. In: PS 39 (NF) *(1918) S 105;*

Rein, Wilhelm: Vorwort. In: PUSJ 16 (1918), S. 3-5;

Rein, Wilhelm: Gelehrtenberuf oder Erzieherberuf? In: DBeU 46 (1919) S 166-167;

Rein, Wilhelm: Kann die Universität die Ausbildung der Volksschulerei

übernehmen? In- Die Erziehung (1919), Nr. 3/ 4;

Weiß, Georg: Geschichtliches zur Frage der Übungsschule an der Universität Jena. In: VnhP3 (1919/20), S. 40-42.

1920-1927

Rein, Wilhelm: Zur gegenwärtigen Lage der Lehrerbildung. Langensalza 1924;

Rein, Wilhelm: Zur Pädagogik an der Universität Jena 1843-1923. In: VphP 7 (1926) S 29-33;

Rein, Wilhelm/ Weiß Georg u. a, Herr Prof. Petersen in Jena und sein Angriff auf Übungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars (1886-1923). In: VphP 7 (1926) Nr 2 S. 48-60;

Rein, Wilhelm: Die Lehrerbildung in Thüringen. Ein Schlusswort. In: ThüringerAllgemeine Zeitung vom 4.12.1927(1. Beiblatt).

Додаток Ж 2

Публікації з теми підготовки та підвищення кваліфікації вчителя в педагогічних університетських семінаріях та практичних школах гербартіанців

Без років

Bruck: Der Katechismusunterricht in der Oberklasse der Volks- und Mittelschule. Nach den formalen *Stufen für* Seminaristen *und Lehrer* behandelt. Langensalza;

Eberhardt, Karl: Geschichte des Eisenacher Lehrer-Seminars. Programm des Eisenachcr Schullehrer-Seminars. Eisenach;

Hauff, J.: Geschichte der Pädagogik im Rahmen der Weltgeschichte. Ein Beitrag zur Reform des Unterrichts in den Schullehrerseminarien. In: J. L. Jetter: Beiträge zum erziehenden Unterricht 1. Heft. Eßlingen;

Hertrich, R: Lieder und Gesänge für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten;

Honke, Julius: Seminaroberlehrer Pickel. In: Einladungsschrift zur 24. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Horn, Dietrich: Über die Vorbildung der Volksschullehrer. Einladungsschrift zur 18. Hauptversammlung des Herbart-Vereins in Rheinland und Westfalen;

Voigt, Theodor: Zur Frage der Lehrerbildung. In; Pädagogische Blätter 22, Nr. 1;

Willmann, Otto: Über Lehrerbildung. In: ZG;

Zange, Friedrich: Gymnasialseminare und die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen. Halle: Waisenhaus.

1830-1839

Brzoska, Heinrich Gustav: Die zwei neuesten Verfügungen des Königl. Preußischen Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizin-Angelegenheiten die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes betreffend. In: CB 1 (1838), Nr. 12, S. 61-77.

1840-1849

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: C. Freese, Pädagogische Bildung der Gymnasiallehrer. In; PR 1 (1840), S. 81-83;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Martine, Heino, Merkwürdige Bildungsgeschichte eines Schulmannes. In: PR 5 (1842), S. 295;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Friedrich Traugott Friedemann,

Paränesen für studierende Jünglinge auf deutschen Gymnasien und Universitäten. In: PR 7 (1843), S. 512-515;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Karl Hermann Scheidler, Paränesen für Studierende. *in:* PR 7 (1843), S. 512;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Etwas über Seminarbildung. Von einem ehemaligen Seminaristen. In: Schulchronik 2 (1847), S. 202-216.

1850-1859

Scheibert, Carl Gottfried: Der Erlass des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal- Angelegenheiten an die wissenschaftliche Prüfungskommission behufs der von den Kandidaten der Theologie zu erlangenden bedingten facultas docendi vom 10. August 1853. In: PR 14 (18SJ), Bd. 29, Abt. 1, H. 10/ U, S. 277-294;

1860-1869

Ziller, Tuiskon: Über die Unterrichtsmethodik und Lehrerbildung. Eine Lebensfrage für die Pädagoge und das höhere Schulwesen. In: PA 2 (1860), S. 609-643;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Aphorismen über Vorbildung und Fortbildung der Lehrer. *1.* Winke für Anfertigung von Aufsätzen, In: ES 11 (1867), S. 71-73;

Drbal, Mathias Amos: Empirische Psychologie. Ein Lehrbuch zum Unterrichte für Gymnasien und Pädagogien, sowie zur Selbstbelehrung leichtfasslich dargestellt. Wien 1868;

Stoy, Karl Volkmar: Lehrerberuf und Lehrerseminar. Pädagogisches Glaubensbekenntnis bei der Eröffnung des ersten Lehrerseminars für das evang. Österreich in Bielitz am 9. December 1867 Wien 1868;

Willmann, Otto: Über Lehrerbildung. In: VS (1868);

Stoy, Karl Volkmar: Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensalter des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig 1869.

1870-1879

Ballauff, Ludwig Friedrich Georg: Sind die jetzt in Deutschland gebräuchlichen Staats-Examina von der Art, dass sie die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Examinanden und die Tüchtigkeit für ihren Beruf wahrhaft gefördert werden? In: JBwP 2 (1870), S. 179-191;

Bräutigam, Hermann: Die praktischen Übungen. Programm des Bielitzer Lehrer-Seminars. 1870. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 254-255;

Stoy,Karl Volkmar: Die Psychologie in gedrängter Darstellung. Leitfaden für

Vorträge und Studien auf Gymnasien, Seminarien und Universitäten. Leipzig 1870;

Vogt, Theodor: Internat oder Externat für Lehrerseminare? In: ASZ 47 (1870), Nr. 42, S. 329-335;

Bartholomäi, Friedrich: Die Fortbildung im Volksschullehrerseminar. In: JBwP 3 (1871), S. 221-236;

Horn, Dietrich: Präparandenbildung. In: ES 15 (1871), S. 298;

Stoy,Karl Volkmar: Die von der österreichischen Regierung beabsichtigten Reformen in der höheren Lehrerbildung. In: ASZ 48 (1871), S. *67*;

Drbal, Mathias Amos: Praktische Logik und Denklehre. Für Lehrerbildungs-Anstalten und Mittelschulen, sowie für die Gebildeten jeglichen Standes. Mit praktischen Beispielen. Wien 1872;

Hom,Dietrich: Die allgemeinen Bestimmungen 1872. In: ES 16 (1872), S. 409;

Lindner, Gustav Adolf: Lehrbuch der formalen Logik. Für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. 3., erweiterte Aufl. Wien 1872;

Burbach, Otto: Organisation *des* naturwissenschaftlichen Unterrichts im 6 klassigen Seminar. Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha, Bd. 8. Gotha 1873;

Morres, Eduard: Beitrag zur Seminarlehrerbildungsfrage. In: SKB 8 (1873), Nr. 10;

Stoy, Karl Volkmar: Die Lehrerbildung und die neuen Regulative. In: ASZ 50 (1873), S. 241-242 249-250,257-259;

Zschaeck, E.: Realschule oder Präparande. In: PBLL 2 (1873);

Lindner, Gustav Adolf: Die pädagogische Hochschule. Wien *1*874;

Rein, Wilhelm: Einige Bemerkungen über die siebenbürgisch-sächsischen Seminare. In: PBLL 3 (1874), S. 196;

Rein, Wilhelm: Der zweite deutsche Seminarlehrertag. In: ASZ 51 (1874), Nr. 45, S. 341-345;

Stoy, Karl Volkmar: Ein Blick auf das Seminarwesen in Preußen und Sachsen. In: ASZ 51 (1874), S. 25-27, 33-34, 41-44, 49-51, 57-60;

Vogt, *Theodor*. Die deutschen Lehrerseminare auf der Wiener Weltausstellung. In: ASZ 51 (1874), S. 9-11;

Drbal, Mathias Amos: Empirische Psychologie. Ein Lehrbuch zum Unterrichte für Gymnasien und Pädagogien, sowie zur Selbstbelehrung leichtfasslich dargestellt. 2., umgearbeitete Aufl. Wien 1875;

Stoy, Karl Volkmar: Rezension zu: L. Wiese. Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Aufträge des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal- Angelegenheiten herausgegeben. III: 1869-1873 (1874). Mit einer Schulkarte. Berlin 1874. In: JL 2 (1875), S. 741-744;

Andrcac, Karl: Aus der Seminarpraxis: Die Aufgabe, der Stoff, die Anordnung, die Methode, die Technik. In: DBeU 3 (1876), S. 337-342, 353-357;

Rein, Wilhelm: Der dritte deutsche Seminarlehrertag. In; DBeU 3 (1876), S. 333;

Rein, Wilhelm: Schablonenhafte Methodenreiterei in den Volksschullehrer-Seminaren. Ein Protest gegen Prof. Jürgen Meyer in Bonn. In: ES 20 (1876);

Sallwürk, Ernst von: Pädagogik und Fachwissenschaft. In: ES 20 (1876), S. 281.

Stoy, Karl Volkmar: Gegenwart und Zukunft des Lehrerseminars von Bremen, In: ASZ 53 (1876), S. 67-68;

Stoy, Karl Volkmar: Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. Vierundzwanzig Thesen. In: ASZ 53 (1876), S. 199-201;

Stoy, Karl Volkmar: Sechzehn Thesen über die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt In: ASZ 53 (1876), S. 183-184;

Zeyss, Alwin: Über die Unterrichtslehre im Seminar, Programm des Seminars zu Gotha. Gotha 1876;

Lindner, Gustav Adolf: Allgemeine Erziehungslehre. Lehrtext zum Gebrauch an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Wien 1877;

Stoy, Karl Volkmar: Die Vorbereitung auf das höhere Schulamt. In: ASZ 54 (1877), S. 217-218,225- 226;

Rein, Wilhelm: Das Freihandzeichnen im Seminar. In: PS *(AF)* 3 (1878), Nr. 19, *S.* 5-18;

Rein, Wilhelm: Schablonenhafte Methodenreiterei in den Volksschullehrer-Seminarien. In: ASZ 55 (1878), Nr. 11, S. 81-83;

Rein, Wilhelm: Über die Verteilung des geschichtlichen Stoffes in den Präparandenanstalten und Seminaren. In: DBeU 5 (1878), S. 71-73;

Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Vorbildung für das höhere Lehramt. Ein Blick auf die Geschichte derselben. In: ASZ 55 (1878), S. 311-312, 319-320, 327-328;

Thrändorf, Ernst: Wie soll die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften auf Seminarien gelehrt werden? In: JBwP 10 (1878), S. 194-215;

Gleichmann, August: Beispielsammlung für den deutschen Sprachunterricht in Seminar und Seminarschule. Programm des Weimarischen Lehrer-Seminars. Weimar 1879;

Just, Karl: Sigismund: Die Stellung des Lehrerseminars in der Reihe der Schulen und seine innere Organisation. In: DBeU 6 (1879), S. 141-144,149-152,157-160;

Lotz, Andreas: Des Lehrers Studium der Psychologie. In: ASZ 56 (1879), S. 373, 385, 389;

1880-1889

Just, Karl Sigismund: Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften. In: PS (NF) 1 (1880), Nr. 4, S, 1-2Z

Stoy, Karl Volkmar: Festgruß an das evangelische Lehrerseminar zu Bielitz in österreichisch Schlesien zur Feier der tausendsten Konferenz und des zwölfjährigen Bestehens der Anstalt am 27. Dez. 1879. In: ASZ 57 (1880), S. 7-8;

Wiget, Theodor: Aus dem Seminar zu Chur in Graubünden. In: ES 11880), S.53-55;

Wiget, Theodor: Über das pädagogische Studium der Lehramtskandidaten mit Rücksicht auf Otto tat Lorenz. In: JBwP 12 (1880), S. 291-307;

*Zeyss, Alwin: Zur*Geschichte des Lehrerbildungswesens im Herzogtum Gotha. Gotha 1880;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Thesen über Lehrerbildung. In: ES 2, (1881);

Grabs, Hermann: Die Individualität - der Gegenstand eines notwendigen und sehr schwierigen Studiums des Volksschullehrers. In: **ES** 25 *(1881),* Nr. 15;

Günther, Viktor Hermann. Der Lateinunterricht am Seminar. In: JBwP 13 (1881) S. 149-247;

Israel, August: Ist es ratsam, dem pädagogischen Unterrichte im Seminar Herbarts System zugrunde legen? In: PBLL10 (1881), Nr. 6;

Krusche, Gustav: Dr. E. S. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen Für Lehrer Seminaristen. Nach einer eigentümlichen Methode. Leipzig 1881;

Rein, Wilhelm: Thesen über Lehrerbildung, In: ES 25 (1881);

Rein, Wilhelm: über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: PS (NF) 2 (1881);

Rein, Wilhelm/ Dörpfeld, Friedrich Wilhelm/ Hom, Ewald: Thesen über die allgemeine Bildung und die Berufsbildung der Volksschullehrer. In: PS (NF) 2 (1881), Nr. 3 S 21-26;

Bliedner,Arno: Zum literaturkundlichen Unterricht auf dem Seminar. In: Bericht des Schullehrer-Seminars zu Eisenach 6 (1882);

Dötpfeld,Friedrich Wilhelm: Aufruf zur Gründung einer Zahn-Stiftung. In: ES 26 (1*882), S.*157;

Dörpfeld,Friedrich Wilhelm: Rede bei der 50jährigen Jubelfeier des Herrn Seminardirektors an P *L. Zahn.* In: ES 26 (1882), S. 209-218;

Drbal, Mathias Amos: Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehrmitteln sowie zur Selbstbelehrung leichtfasslich dargestellt. 3, unveränderte Auf. Wien 1882;

Helm, Johann: Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungsanstalten. In.

PS *(NF)* 3, 1882, *Nr. %*2, S. 1-9;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: O. Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stieftungen zuHalle. In: PS (NF) 3 (1882), Nr. 4, S. 52-53;

Willmann, Otto: Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich.In. PK 2 (1882), S. 1,17;

Bliedner, Arno: Rezension zu: Eduard Förster, Deutsches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-*Seminarien.* 2., verbesserte Auflage. Mit 25 Porträts deutscher Dichter und Schriftsteller. In. PS (NF) 4 (1883), Nr. 2, S. 40-41;

Frick, Otto: Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stieftungen. In: *ZG37* (1883);

Frick,Otto: Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage. Halle 1883;

Rein,Wilhelm: Trennung des Seminars von der Präparande. In: PS (NF) 4 (1883) Nr. 2, S. 22-23;

Hug, Arnold: Der Unterricht im Deutschen am Seminar, In: SESB (1884);

Sallwürk, Emst von: Die Frage der Lehrerbildung *auf* der internationalen Erziehungskonferenz. In: DBeU 11 (1884), S. 319-323,359-362, 367-369;

Drbal, Mathias Arnos: Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten sowie 2ur Selbstbelehrung leichtfasslich dargestellt. 4. Aufl. Wien 1885;

Hanns, Robert: Drei Zeitfragen aus dem Gebiete des erziehenden Unterrichts. Eine Festgabe zur Säkularfeier des Lehrerseminars zu Dresden-Friedrichstadt, Dresden 1887;

Hug, Arnold: Über die berufliche Fortbildung des Lehrers. Zürich 1887;

Just, Karl Sigismund: Gesichtspunkte für die Beurteilung einer Unterrichtsstunde. In: PE1 (1887), S. 34;

Fack, Michael: Über den Wert und die Art und Weise des Studiums der historischen Pädagogik. In:LTM (1889);

Morres, Eduard: Gesichtspunkte zur Beurteilung unserer Unterrichtsproben. In: SKB 24 (1889), Nr. 17;

Morres, Eduard: Die Herbartsche Pädagogik in den Lehrerseminaren. In: PE 3 (1889), S. 73;

Zange, Friedrich: Die Ausbildung der Kandidaten an Gymnasialseminarien. In: LL (1889), Nt. 20, S. 89-96.

1890-1899

Rein, Wilhelm: Die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen. In: GB (1890), Nr. 8;

Sallwürk, Ernst von: Das Staatsseminar für Pädagogik. In: Meyer, Johannes

(Hrsg): Pädagogische Zeit- und Streitfragen. Gotha 1890;

Horn, Dietrich: Herbart im Seminar. In: ES 35 (1891), S. 113-114;

Loos, Joseph: Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes in Österreich und Deutschland nach ihren hauptsächlichsten und konkreten Gestaltungen. In: ZÖG (1891);

Sallwürk, Ernst von: Volksbildung und Lehrerbildung. In: Meyer, Johannes (Hrsg): Pädagogische Zeit- und Streitfragen, Bd. 13. Gotha 1891;

Drbal, Mathias Amos: Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung leichtfasslich dargestellt. 5., verbesserte Aufl. Wien 1892;

Jetter, J. L.: Was ist bei der schriftlichen Ausarbeitung einer Lehrprobe zu beachten? In: PA (1892), S. 69;

Keferstein, Horst: Betrachtungen über Lehrerbildung. Langensalza 1892. (PM 1);

Andreae, Karl: Zur inneren Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten. Kaiserslautern 1893;

Brand: Gründung und erste Hauptversammlung des „Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen". In: ES 37 (1893), S. 81-87;

Grabs, Hermann: Was sollen Lehrer und Erzieher vom Psychologen lernen? In: DBeU 20 (1893), S. 61-65;

Horn, Dietrich: Über die Vorbildung der Volksschullehrer. In: ES 37 (1893), S. 361-390;

Loos, Joseph: Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland. In: ZÖG (1893);

Rausch, Alfred: Otto Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum. In: LL (1893), S. 1-16;

Scholz, Edmund: Das Lehrerseminar zu Bielitz in Österreich-Schlesien.In: PS (NF) 14 (1893), Nr. 2, S. 113-117;

Bliedner, Arno: Die Fortbildung des jungen Lehrers im Amte. In: WKSB (1894);

Loos, Joseph: Unser erstes Seminarjahr. In: ZÖG (1895), Nr. 1;

Rein, Wilhelm: Naturwissenschaftliche und pädagogische Ferienkurse in Jena. In: ZSPP 2 (1895),S. 66;

Loos, Joseph: Unser zweites Seminarjahr. In: ZÖG (1896), Nr. 1;

Andreae, Karl: Zur Lehrerbildung. In: DDS (1897), S.2;

Anonymus: Bemerkungen zu der Frage: Realschule oder Präparandenanstalt? In: ES 41 (18971 S. 482-485;

Anonymus: Realschule oder Präparandenanstalt Nach Ausführungen des Rektors C. Foltz-Barmen. In: ES 41 (1897), S. 310-311;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung. In: Gesammelte Schriften, hrsg. von Gustav von Rohden, Bd. 6. Gütersloh 1897;

Drbal,Mathias Annos: Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung leichtfasslich dargestellt. 6., verbesserte Aufl. Wien 1897;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: K. Knoke. Das Göttinger Rektorenseminar im Winter 1895/ 96. In.ZSPP 4 (1897), S. 228-229;

Rein, Wilhelm: Zur Frage der Ausbildung von Erziehern für das höhere Lehramt. In. ZSPP4(1897), S. 276-282;

Schob,Edmund: Professor Rein über Lebervorbildung und Lehrerfortbildung. *In:* DBeU *24* (1897), S. 349-352;

Thrändorf, Ernst: Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminar In: PS (NF) 18(1897), Nr. 1, S. 1-15;

Vogt, Theodor: Pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt. In. TBwP29 (1897), S. 270-293;

Winzer: Seminar-Oberlehrer A. Pickel in Eisenach. In: PS (NF) 18 (1897), S. 106;

Wohlrabe, Wilhelm: Die Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Frage der Lehrerbildung. In: Muthesius, Karl (Hrsg.): Beiträge zur Lehrerbildung, Bd. 1. Gotha 1897;

Israel, Gustav Adolf: Zur Lehrerbildung. In: PBLL (1898), Nr. 11;

Rein, Wilhelm: Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. Pädagogische Blätter, Bd. 2. Gotha 1898;

Vogt, Theodor: Zur Frage der pädagogischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt In: JBwP 30 (1898), S. 262-186;

Achinger: Die Lehrerbildungsfrage. In: ES 43 (1899), S. 391-412;

Rein, Wilhelm: In: PBLL 28 (1899), Nr. 1;

Rein, Wilhelm: Bericht über diesen Streit. In: ES 43 (1899), S. 160;

Rein, Wilhelm: Preußisches oder sächsisches System? In: PB (1899);

Sallwürk, Ernst von: Über die Berufsbildung der Volksschullehrer. In: BSZ (1899);

Schilling: Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht. In: PS 20 (NF) (1899), Nr. 6, S. 281-304;

Voigt: Zur Frage der Lehrerbildung. In: Evangelische Volksschule (1899), Nr. 2;

1900-1909

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Etwas über Seminarbildung. Von einem

ehemaligen Seminaristen. In: ES 44(1900), S. 133-142;

Sallwürk, Ernst von: Das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung.Gotha 1900;

Thrändorf, Ernst: Der Religionsunterricht im Lehrerseminar. Gotha 1901;

*Rein, Wilhelm:*Universität und Volksschullehrer. In: DDS (1902), Nr. 7; auch In: LTM (1902), Nr. 51;

Rein, Wilhelm: Zur Reform der Lehrerbildung, Leitsätze betreffend die Organisation der Lehrerbildungsanstalten. In: JBwP 34 (1902), S. 49-53; als Sonderdruck auch in: *Vogt, Theodor* (Hrsg.): Die neue preußische Seminarreform unter pädagogischer Beleuchtung. Sonderdruck aus dem *34. Jb. d.* VfwP. Dresden 1902;

Thrändorf, Ernst: Der Religionsunterricht an den preußischen Lehrerbildungsanstalten n. d. Bestimmungen vom 1. Juli 1901. In: JBwP 34 (1902), S. 54-73;

Itschner, Hermann: Bildungsnöte der Volksschullehrer. Leipzig 1903;

Florin, Andreas: Deutscher Unterricht in Lehrerseminaren. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. Langensalza,1904, S. 180-186;

Rein, Wilhelm: Eklekti2ismus. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. Langensalza,1904, S. 381-382;

Rein, Wilhelm: Fortbildungskurse an der Universität University Extension. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. Langensalza,1904, S. 931-936;

Rein, Wilhelm: Universität und Volksschullehrer. In: Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart (1904);

Just, Karl Sigismund: Spielkurse zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. In: PE 19 (1905), S. 107;

Menge, Rudolf; Hospitieren an höheren Lehranstalten. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 4. Langensalza,1906, S. 433-439;

Just, Karl Sigismund: Die Reform der Lehrerbildung. In: DBeU 35 (1908), S. 191-194, 201-204, 211- 215,219-222;

Andreae, Karl: Volksschullehrerbildung. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9. Langensalza 4909, S. 805-853.

1910-1919

Rein, Wilhelm: Die Akademie in Posen und die Lehrerbildung. In: Leben und Wirken 4 (1910);

Rein, Wilhelm: In: Stimmen zur Frage der Pädagogischen Akademie. In: PBLL 39 (1910);

Rein, Wilhelm: Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Hessen. In: Blätter fiir preußische Lehrerbildung (1911), Nr. 11;

Weiß, Georg: Rezension zu: F. Klein, Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. In: ZSPP 18 (1911), S. 661-662;

Rein, Wilhelm: Die pädagogische Ausbildung des Oberlehrers an der Universität. In: I-L 3t (1915), S. 113-118;

Rein, Wilhelm: Einige Bemerkungen zu der neuen Preußischen Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramtes. In: VphP 1 (1917/ 18), Nr. 2, S. 144-147;

Rein, Wilhelm: Gelehrtenberuf oder Erzieherberuf? In: DBeU 46 (1919), S. 166-167;

Rein, Wilhelm: Kann die Universität die Ausbildung der Volksschullehrer übernehmen? In: Die neue Erziehung (1919), Nr. 3/ 4;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Emst Weber, Lehrerbildung als Organismus. In: VphP 3 (1919/ 20), S. 186-187.

1920-1929

Just, Karl Sigismund: Erziehungslehre. Eine Anleitung zum Erzieherberufe. Stuttgart 1920;

Rein, Wilhelm: Einige Gedanken zur Frage der einklassigen Schule und der Lehrerbildung. In: Thüringer Lehrerzeitung (1920);

Rein, Wilhelm: Zur Lehrerbildung. In: Unter der Schulinde. Monatsschrift für die wcnigklassige Landschule (1920), Nr. 7/ 9;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Paul Henlder, Soziale Erziehung und Lehrerbildung. In: VphP 4(1921/22), *S.* 112;

Rein, Wilhelm: Forderungen zur Lehrerbildung. In: Die Freie Deutsche Schule (1922), Nr. 2;

Sallwürk, Ernst von: Die Philosophie in der Lehrerbildung und die M. Jahnschen Lehrbücher, In:DBeU 49 (1922), S. 25-27,33-35;

*Rein, Wi*lhelm: Rezension zu: Bode, Das pädagogische Institut. In: VphP 6 (1924), S. 47;

Rein, Wilhelm: Zur gegenwärtigen Lage der Lehrerausbildung. In: DBeU 51 (1924), S. 79-80, 84-88, 92-95; auch als Separatdruck: Langensalza 1924;

Weiß, Georg: Rezension zu: Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. In: VphP 6 (1924), S. 47-48;

Rein, Wilhelm: Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland. In: Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik. Organ des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes (1925) ;

Rein, Wilhelm: Die Lehrerbildung in Thüringen. Ein Schlusswort. In: Thüringer Allgemeine Zeitung vom 4.12.1927 *(1.*Beiblatt).

Додаток Ж 3

Публікації з теми підготовки та підвищення кваліфікації вчителів-жінок в педагогічних університетських семінаріях та практичних школах гербартіанців

1850-1859

Kern,Hermann: Über die Bildung von Lehrerinnen. In: PB 3 (1855), Nr. 10 S 437.

1870-1879

Stoy, Karl Volkmar: *Die Ziele* der höheren Töchterschule. Festbetrachtung bei der Einweihung des Schulhauses *der* Schüler'schen Töchterschule. Jena *1878.*

1880-1889

Sallwürk, Ernst von: Zur Lehrerinnenfrage. In: *DBeU7 (1880), S. 37-41;*

Stoy,Karl Volkmar: Idee und Bedeutung des Lehrerinnenseminars. Jena 1884.

1890-1899

Dodd,Catherine J.: Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten Englands in Verbindung mit den Universitäten. In: PUSJ 7 (1897), S. 187-191.

1900-1909

Rassfeld,Karl/ Wendt, Hermann: Grundriss der Pädagogik für Lehrerinnen-Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Leipzig 1903.

Додаток Ж4

Статті, тези, доповіді, повідомлення на конференціях, засіданняхучителів та спілки гербартіанців

Без року

Conrad, Paul: Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und sein 27. Jahrbuch. In: BSB, Neue Folge 1;

Dams: Elternabende. Einladungsschrift zur 14. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Dix, Fr.: Charakteristik des Kudrunliedes und der Kudrun. Vorträge in der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig. Leipzig;

Dix, Fr.: Der christliche Charakter der Goetheschen Iphigenie. Vorträge in der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig. Leipzig;

Dix, Fr.: F. L. Jahn über deutsche Sprache und Erziehung. Vorträge in der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig. Leipzig.

Dix, Fr.: Die tugendliche Gesellschaft. Vorträge in der pädagogischen Gesellschaft 2U Leipzig. Leipzig.

Foltz, K: Sprachübungen in der Volksschule. Einladungsschrift zur 18. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Franzmann: Beiträge zum Geschichtsunterricht. Einladungsschrift zur 25. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Grünweller, Augusl: Der Religionsunterricht nach seiner ethischen Seite. Einladungsschrift zur Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Honke, Julius: Die Bedeutung der Familie für das Volksleben. Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen;

Honke, Julius: Seminaroberlehrer Pickel. In: Einladungsschrift zur 24. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Horn, Dietrich: Über die Vorbildung der Volksschullehrer. Einladungsschrift zur 18. Hauptversammlung des Herbart-Vereins in Rheinland und Westfalen;

Lehmhaus: Über Kunstbetrachtungen und Kunstgenuss in der Volksschule. Einladungsschrift zur 30. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Leite: Die Bedeutung guter bildlicher Darstellung in Schulbüchern und die

Verwertung der Lesebuchbilder. Einladungsschrift zur 24. Hauptversammlung des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen;

Lomberg, August: Die Behandlung Uhlandscher Gedichte. Einladungsschrift zur 23. Hauptversammlung des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen;

Lomberg, August: Friedrich Wilhelm Dörpfeld. In: Einladungsschrift zur 17. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Lomberg, August: Über Elternabende. Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen;

Meis: Schulvorsteher-Konferenzen. Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen;

Müller: Über Konzentration des Unterrichts. Einladungsschrift zur 28. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Müller: Über Volksunterhaltungsabende unter Beteiligung von Schulkindern. Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen;

Pfundt: Welche Forderungen der neueren Naturgeschichtsmethodik vermag die Volksschule auch unter ihren beschränkten Verhältnissen zu erfüllen? Einladungsschrift zur 26. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen;

Pfundt: Wesen, Wert und unterrichtlicher Betrieb turnerischer Freiübungen. Einladungsschrift der 17. Hauptversammlung des Herbart-Vereins in Rheinland und Westfalen;

Rohden, Gustav von: Über einige prinzipielle Vorfragen zum Katechismusunteracht. Einladungsschrift zur 22. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland-Westfalen;

Tilget, F.: Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Einladungsschrift zur 30. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Vogdsang, Wilhelm: Die Notwendigkeit eines Reallehrbuches. Einladungsschrift zur 17. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen;

Wohlrabe, Wilhelm: Antwort des Halleschen Lehtervereins auf den offenen Brief des Pastors Kohlrausch: Die geistliche Lokalschulaufsicht. Gotha.

1830-1839

Brzoska, Heinrich Gustav: Prospect zu einer Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande. Halle 1837.

1840-1849

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Prospectus. In: PR 1 (1840), S. I-XV1;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Carl Vissinger (Hrsg.), Verhandlungen der zweiten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Mannheim 1839. In: PR 1 (1840), S, 349-368;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Museum des Rheinisch-Westphälischen Schulmännervereins. In: PR(1843), S. 427-430;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu Hassler, Verhandlungen der fünften Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Ulm 1842. In: PR 7 (1843), S. 430-436;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Heinrich Viehoff (Hrsg.), Archiv für den Unterricht Deutschen. Vierteljahresschrift. In: PR 7 (1843), S. 425-427;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Zum neuen Jahr 1843. In: PR 6 (1843), S.1-22;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Scholz. Der schlesische Schulbote 12. In: PR 8 (1844), S. 345-346;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Schule und Leben. Glossen zu Curtmanns Preisschrift. In: PR ***8****(1844), S. 316-341, 395-409*;

Mager,Karl Wilhelm Eduard: Eine Bemerkung des Herausgebers. In: PR 11;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Vorwort. In: PR 10 (1845), S. 212-215;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Aus den Verhandlungen der am 30. September, 1,2, und 3 Oktober, zu Mainz gehaltenen zweiten Versammlung und Besprechungen der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschule. In: *PR*13 (1846), S. 357-383;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Unsere ambulanten Akademien. Der Philologen- und der Pädagogenverein. *In: PR* 14 (18*46),* 3. Abteilung, S. 81-93;

Mager, Karl *Wilhelm Eduard*: Vorwort. In: PR 12 (1846), S. I-XVI;

Mager, Karl *Wilhelm Eduard*: Die Philologenversammlung zu Basel und die Pädagogenversammlung zu Gotha. In: PR 17 (1847), 3. Abteilung, S. 137-158;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Zur Eröffnung des achten Jahrganges. In: PR (1847), S. 1-19;

Ziller, Tuiskon: Resultate aus den Verhandlungen der Generalversammlung in Weimar über die Abhandlungen der ersten Hälfte des Jahrbuches 1873. In: JBwP 7 (1875), S. 265-288;

Ziller, Tuiskon: Über Ostendorf, Die Konferenz zur Beratung des höheren Schulwesens des preußischen Staats, In: JBwP 7 (1875), S. 260-267;

Ballauff, Ludwig Friedrich Georg: Die Herbartfeier in Oldenburg. In: DBeU 3 (1876), S. 145-149;

Ballauff, Ludwig Friedrich Georg: Rezension zu: Friedrich Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. In: PA 18 (1876), S. 286-287;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Zur Herbart-Feier. In: ES 20 (1876);

Lazarus, Moritz: Rede auf Herbart, gehalten bei der Enthüllung des Denkmals in Oldenburg zum 100jährigen Geburtstage am 4. Mai 1876. Berlin 1876;

Rein, Wilhelm: Der dritte deutsche Seminarlehrertag. In: DBeU 3 (1876), S. 333;

Stoy, Karl Volkmar: Sapere aude! Am Vorabend des neuen Jahres. In: ASZ 53 (1876), S. 1-2;

Stoy, Karl Volkmar: Van der Heimatkunde. Sendschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen. Jena 1876;

Ballauff, Ludwig Friedrich Georg: Rezension zu: Friedrich Mann, Bibliothek pädagogischer Klassiker. In: PA 19 (1877), S. 455-457;

Bliedner, Arno: Ein Wort über Vorträge in pädagogischen Vereinen. In: ASZ 56 (1879), S. 285-286;

1880-1889

Barth, Ernst: Unsere Ziele. In: ErS 1 (1880), S, 1-3;

Barth, Ernst: Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In: ErS 1 (1880), S. 73-77;

Sallwürk, Ernst von: Der internationale pädagogische Kongress in Brüssel. In: DBeU 7 (1880), S. 365-367, 373-374,389-390;

Stoy, Karl Volkmar: Der Erlass des Herrn v. Puttkammer, die Lehrervereine betreffend, und die Idee des Schulregiments. In: ASZ 57 (1880), S. 406-407;

Barth, Ernst: Zwei Versammlungen in Leipzig. In: ErS 2 (1881), S. 75-78, 81-87;

Krusche, Gustav: In Sachen der Kurzsichtigkeit. Vortrag, gehalten in Pirna auf der Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins am 26, und 27. September 1881. In: SSZ (1881), Nr. 52;

Sallwürk, Ernst von: Die Musterschule zu Brüssel (Vom pädagogischen Kongress 1880). In: PS (NF) 2 (1881), Nr. 3, S. 1-20;

Sallwürk, Ernst von: Die Pfingsttage der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. In: DBeU(1881), S. 205-208;

Stoy, Karl Volkmar: Von der Bücherfabrikation. Ein zeitgemäßes Wort aus dem pädagogischen Jahresberichte. In: ASZ 58 (1881), S. 20-21;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Aufruf zur Gründung einer Zahn-Stiftung. In: ES 26 (1882), S. 157-158;

Hug, Arnold: Über die pädagogische Tagesliteratur. In: PSVM (1882);

Bliedner, Arno: Bericht über die zu Koburg am 15. und 16. Mai abgehaltene Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. In: PS (NF) 4 (1883), Nr. 3, S. 39-47;

Vogt Theodor: (und der gesamte Vorstand des Vereins für wissenschaftliche

Pädagogik): Protest In: PS (NF) 4 (1883), Nr. 4, S, 13-14;

Rein, Wilhelm: Pädagogisches Jahrbuch. In: PS (NF) 5 (1884), Nr. 4, S. 17-20;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Pädagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiet des Volksschulwesens. In: PS (NF) 5 (1884), Nr. 4, S. 17-20;

Sallwürk, Ernst von: Die Frage der Lehrerbildung auf der internationalen Erziehungskonferenz in London. In: DBeU 11 (1884), S, 319-323, 359-362, 367-369;

Just, Karl Sigismund: Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Halle an der Saale. In: PS (NF) 6 (1685), Nr. 3, S. 10-25;

Leutz, Ferdinand: Die 26. allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Darmstadt. In: PS (NF)(1885), Nr. 3, S. 1-10;

Vogt, Theodor: An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. In: PS (NF) 6 (1885) Nr. 4, S. 16-22; auch in: ErS 5 (1885), S. 119; ES 29 (1885), S. 453-458;

Andreae, Karl: Der VIII. deutsche Seminarlehrertag. In: PS *(NF)* 7 (1886), S. 25-29;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Bericht des Vereins Leipziger Lehrer 1884-1885. In: PS (NF) 7 (1886) S. *122-123;*

Sallwürk, Emst von: Entgegnung. In: ES 30 (1886), S. 86;

Just, Karl Sigismund: Die Herbart-Zillersche Pädagogik auf der KlosterlausnitzerPastoralkonferenz. In: PE 1 (1887), Nr. 6, S. 218-220;

Just, Karl Sigismund: Die Herbart-Zillerache Pädagogik auf der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz. Eine Widerlegung. Vortrag, gehalten am 16. September 1887 im Pädagogischen Verein zu Altenburg. Altenburg 1887;

Just, Karl Sigismund: Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Leipzig. In: *PE 1 (1887), S. 151;*

Krönlein, Friedrich: Die Herbartsche Pädagogik in Baden. In: PS (NF) 9 (1888), S. 178-188;

Wiget, Gustav: Welche Organisation der Volksschule entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit? Votum über das Referat von Seminardirektor Balsiger am schweizerischen Lehrerfest in St. Gallen. In: BSB (1888), Nr. 2;

Wohlrabe, Wilhelm: Der Berliner Lehrertag. In: PBLL 17 (1888);

Wohlrabe, Wilhelm: Der IX. Hallesche Lehrertag. In: PBLL 17 (1888);

Just, Karl Sigismund: Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik für das Jahr 1888. In: PE 2 (1888), S. 160;

Just, Karl Sigismund: Jahresversammlung des Thüringer Zweigvereins für wissenschaftliche Pädagogik in Altenburg. In: PE 2 (1888), S. 231-233;

Just, Karl Sigismund: Zusammenkunft der pädagogischen Vereine von Jena,

Halle, Leipzig und Altenburg. In: PE 2 (1888), S. 34-35;

Grabs, Hermann: Bericht über die Tätigkeit des Lokalvereins Glogau für wissenschaftliche Pädagogik. In: ES 33 (1889), S. 451;

Grabs, Hermann: Zweite Generalversammlung der Herbartfreunde Schlesiens und Posens in Glogau. In: PE 3 (1889), S. 226;

Grabs, Hermann: Bericht über den Zusammenschluss der Herbartianer in Schlesien und Posen. In: PS (NF) 10 (1889), S. 56-64;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Bericht des Vereins Leipziger Lehrer auf das Jahr 1886. In: PS (NF) 10 (1889), S. 191-192;

Rüde, Adolf: Bericht über den Zweigverein für wissenschaftliche Pädagogik in Argenau. In: PE(1889), S. 151;

Sallwürk, *Emst von*: Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik für 1889. In: DBeU 16 (1889), S. 407-410, 415-417;

Trüper, Johannes: Das 21. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und die diesjährigen Verhandlungen auf der Generalversammlung in Erfurt. In: ES 33 (1889), S. 321;

Wiget,Gustav: Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. Diskussionsvorlage für die St. Gallische Reallehrerkonferenz 1889. St. Gallen 1889.

1890-1899

Grabs, Hermann: Ein Blick auf das dem VIII. Deutschen Lehrertage in Berlin angebotene Arbeits- material. In: ASFS (1890), Nr. 34;

Grabs, Hermann: Zweite Versammlung der Vereinigung der Herbartfreunde Schlesiens und Posens. In: PS (NF) 11 (1890), S. 25-28;

Honke, Julius: Zur Beurteilung des 8. deutschen Lehrertages. In: ASFS 2 (1890);

Just, Karl Sigismund: Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Jena. In: PE 4 (1890), S. 173;

Rein, Wilhelm: Vorwort. In: PUSJ 2 (1890), S. VII-XVI;

Rüde, Adolf: Lernt, denn ihr seid gewarnt! Über den Berliner deutschen Lehrertag. In: ES 34 (1890), Nr. 8, S. 319-323;

Beyer, Otto Wilhelm: 5. Hauptversammlung des Vereins für Knabenhandarbeit. In: PS (NF)(1891), S. 177-182;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Diesterwegfeier in Barmen. In: ES 35 (1891), S. 16-20;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Wünsche rheinischer Lehrer aus dem Jahre 1869 hinsichtlich der Schulverwaltung und der Schuleinrichtung. In: ES 35 (1891), S. 20-33;

Jetter, J. L.: Die Herbartsche Pädagogik in Württemberg. In: PS (NF) 12

(1891), S. 1(39-171;

Rausch, Alfred: Rezension zu: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, hg. von Fauth und Köster. 1. Jg., Heft MIL In: PS (NF) 12 (1891), S, 106-114;

Zillig, Peter: Die Vereinigung von Freunden der Pädagogik Herbart-Zillers in Unterfranken. In: PS (NF) 12 (1891), S. 38-40;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Zur Behandlung von Gedichten. In: 16. Einladungsschrift zu einer Tagung des Vereins für Herbartische Pädagogik am 23. Juli 1892 in Essen. (1892), S. 4-10;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Zur Comenius-Feier. In: ES 36 (1892), S. 134-137;

Just, Karl Sigismund: Vierundzwanzigste Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Zwickau, ln: PE 6 (1892), S. 152;

Rüde, Adolf: Dritte Generalversammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Schlesien und Posen. In: PE 6 (1892), S. 29;

Barth, Ernst: Vereinigung von Freunden der freien Schulgemeinde. In: ES 37 (1893), S. 241-242, 321-328;

Grabs, Hermann: Glossen eines alten Lehrers über die 21. Schlesische Lehrerversammlung. In: SSZ (1893), Nr. 25;

Ziegler, Christian: Die Herbartsche Pädagogik in der Fachpresse. Zwanglose Berichte. In: PE 7 (1893), S. 38-40, 69-71, 119,169, 240;

Beyer, Otto Wilhelm: Ein Jahrbuch des französischen Volksschulwesens. In: DBeU 21 (1894), S. 205-209;

*Beyer, Otto W*ilhelm: Ein Jahrbuch des französischen Volksschulwesens. Langensalza 1894;

Fick, Wilhelm: Über Aufmerksamkeit Einladungsschrift zur XX. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik. Berlin 1894;

Jetter, J. L.: Süddeutsche pädagogische Presse. In: DSF 3 (1894), S. 110,124-125;

König, Karl: Gedanken bei der Konferenz in Rothau, des. 2weisprachliches Gebiet. In: Elsaß-Lothringische Lehrerzeitung 1 (1894), Nr. 15,16;

Lange, Karl: Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. Langensalza 1894;

Lettau: Erinnerung an Dörpfeld, insbesondere an sein Wirken als Mitglied des Evangelischen Schulvereins. In: ES 38 (1894), S. 353-377;

Zillig, Peter: Aus der Vereinigung von Freunden der Pädagogik Herbart-Zillers in Unterfranken. In: ZSPP 1 (1894), S. 63-69;

Jetter, J. L.: Pädagogischer Kranz in Backnang. In: DSF 4 (1895), S. 156-158;

König, Karl: Lehrervereine und Lehrertage. Zabern i. Elsaß 1895;

Liew, Charles C. van: Ein Herbartisches Jahrbuch in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. In: ZSPP 2 (1895), S. 450;

Liew, Charles C. van: Herbart-Versammlung in Milwaukee 1897. In: ZSPP 5 (1898), S. 62-63;

Lotz, Andreas: Über Lehrerkonferenzen im allgemeinen und über die Generalkonferenz der Volksschullehrer des Herzogtums Coburg im besonderen. Coburg 1895;

Trüper, Johannes: Neue Aufgaben für Pädagogik und Medizin. Als Programm einer neuen Zeitschrift. In: DBell 22 (1895), S. 329-332;

Voigt, Gustav: Die Bedeutung des christlichen Religionsunterrichts für die Charakterbildung. Denkschrift des IX. Deutschen Ev. Schulkongresses. Berlin 1895;

König, Karl: Die Konferenz in Mutzig (Stellung zum landwirtschaftlichen Unterricht). In: Elsaß- Lothringische Lehrerzeitung (1896), Nr. 15;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: A. Lotz, Über Lehrerkonferenzen im allgemeinen und über die Generalkonferenz der Volksschullehret des Herzogtums Coburg im besonderen. In: ZSPP 3 (1896), S. 73;

Zillig, Peter: An den Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In: DSF 5 (1896), S. 65-76;

Just, Karl Sigismund: Die dreißigste Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. In: PE 12 (1898), S. 152;

Just, Karl Sigismund: Eingabe der „Freien Vereinigung evangelischer Schulvorsteher Barmens" betr. große (16 klassige) Volksschulen. In: PE 12 (1898), S. 68;

Rossner, A.: Die allgemeine evangelisch-lutherische Kirchenzeitung und der moderne Lehrer. In: ZSPP 5 (1898), S. 347-356, 447-458;

Autor nicht bekannt: In der kantonalen Lehrerkonferenz. In: ZSPP 6 (1899), S. 45-47;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung. Gütersloh, 1899;

Just, Karl Sigismund: Die 31. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. In: PE 13 (1899), S. 154;

Just, Karl Sigismund: Ein vorbildlicher Lehrerverein. In: PE 13 (1899), S. 71;

Rein, Wilhelm: Einige Bemerkungen zu dem Bericht „Reichsländischer Seminarlehrertag und Lehrerbildungsfrage. In Nr. 9 d. Blattes. In: PB (1899);

Rein, Wilhelm: Thesen über die Theorie des Lehrplans, vorgelegt von der Gauversammlung der Lehrervereine an der mittleren Elbe. Mitgeteilt von R. Rißmann. In: DDS (1899), Nr. 9;

Zillig, Peter: Vom Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In: DSF (1899), S.

70-72, 86-89.

1900-1909

Grabs, Hermann: Bemerkungen zu dem Aufsatz des Rektors Horn. Zum neuen Jahre. In: ES 44 (1900), S. 275-*280;*

Rein, Wilhelm: Volkshochschulkurse. Vortrag auf der 30. Hauptversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung am 19.5.1900 in Heidelberg. In: Die Hilfe *6* (1900), Nr. 30, S. 12-13*;*

Sallwürk, Ernst von: Pädagogischer Epilog zum evangelisch-sozialen Kongress von 1900. In: DBcU 27 (1900), S. 201-203*;*

Just, Karl Sigismund: Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Pfingsten 1901 « Hildburghausen. In: PE 15 (1901), S. 142*;*

Just, Karl Sigismund: Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In: PE 15 (1901), S. 65*;*

Trüper, Johannes: Dritte Versammlung des Vereins für Kinderforschung zu Jena. In: ES 45 (1901), S. 425-435*;*

Jetter, J. L.: Bemerkung hierzu, (zu vorangegangenem Artikel von Stettner). In: DSF 12 (1903), S. 163-165*;*

Jetter, J. L.: Zum neuen Jahr. In: DSF 12 (1903), S. 1-2*;*

Rein, Wilhelm: Stellung und Aufgabe der Pädagogik. Vortrag auf dem Internationalen Kongress der Wissenschaften in Sc. Louis 1904. In: Kongressberichte, Bd. 8, Sankt Louis 1904*;*

Just, Karl Sigismund: Abschied *von* den Lesern. In: PE 19 (1905), S. 242*;*

Just, Karl Sigismund: Einladungsschrift zur 40. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. In: PE 19 (1905), S. 20*;*

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Christian Ufer, Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar. In: ZSPP 12 (1905), S. 359-360*;*

*Dörpfeld, Friedrich Wil*helm: Die Comenius-Gesellschaft und ihre Bedeutung. In: ES 50 (1906), S. 17-27; auch in: Comenius-Blätter für Volkserziehung 14 (19Q6), S. 33-42*;*

König, Karl: Lehrervereine und Lehrertage. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, Langensalza ^{2}1906, S. 496-531*;*

Rolle, Hermann: Jünglings vereine. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 4, Langensalza ^{2}1906, S. 752-759*;*

Bliedner, Arno: Pädagogische Revue von Mager. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 6, Langensalza ^{2}1907, S. 527-

530*;*

Rein, Wilhelm: Bericht über die Versammlung des Vereins für erziehenden Unterricht. In: DSF(1907), Nr. 12, S. 183-189*;*

Jetter, J. L.: Die Versammlung des Vereins für erziehenden Unterricht. In: DSF 17 (1908), S. 166- 174,183-190*;*

Rein, Wilhelm: Rezensententum in der Pädagogik. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 7, Langensalza, 1908, S. 497-499.

1910-1919

Rein, Wilhelm: Der Anschluss der Elsass-Lothringischen Lehrerverbände an den allgemeinen deutschen Lehrerverein. In: DBeU 37 (1910), S. 159*;*

Rein, Wilhelm: Der Bund für Reform des Religionsunterrichts. In: JBwP 44 (1912), S. 188-202*;*

Weiß, Georg: Rezension 2u: Max Brahn und Max Döhring, Archiv für Pädagogik. In: ZSPP 20 (1913), S. 258*;*

Rein, Wilhelm: Verhandlungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik über Arbeiten des 46. Jahrbuches. Dresden 1915*;*

Rein, Wilhelm: Verein für wissenschaftliche Pädagogik. In: DBeU 44 (1917), S. 134-135*;*

Just, Karl Sigismund: Grundzüge zu den für Ostern 1920 aufzustehenden Religions- und Geschichtsplänen. In: VphP 3 (1919/ 20), S. 199-208.

1920-1929

Weiß, Georg: Die 53. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. In: VphP 5 (1922/ 23),S. 27-31*;*

Weiß, Georg: Die Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vom 16. und 17. Mai in Leipzig. In: VphP 5 (1922/ 23), S. 16-21*;*

Rein, Wilhelm: Jugend, Heimat und Staat in Deutschland. In: Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik. Organ des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes (1923); Blätter des Deutschen Roten Kreuzes (1924), Nr. 4*;*

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Drei neue pädagogische Zeitschriften („Die Erziehung“, „Deutsche Mädchenbildung“, „Monatsschrift für das gesamte Schulwesen“). In: VphP 7 (1926), Nr. 1, **S. 37***;*

Rein, Wilhelm: Vom pädagogischen Kongress in Weimar. In: Dix, Walther/ Fritzsch, Theodor/ Kretzschmar, Johannes Robert (Hrsg.): Festschrift zum 75. Geburtstag Max Schillings. Meißen 1927, S. 35.

Додаток Ж5

Публікації з теми професії вчителя: вчитель як особистість, його позиція у школі й суспільстві, права та академічна свобода вчителя й питання дисциплінарних стягнень

Без року

Ballauff, Ludwig Friedrich Georg: Wider den Radikalismus der Volksschullehrer;

Wigge: Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrtätigkeit. Bielefeld.

1830-1839

Kühner, Carl: Über Emanzipation des Lehrerstandes. In: CB 1 (1838), Nr. 10, S. 15-28.

1840-1849

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Württembergisches. In: PR 3 (1841), S. 575-589;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Carl Hirzel, Die Ansprüche des höheren Lehrerstandes *in* Württemberg auf die volle Teilnahme an den Berechtigungen des Staatsdienstes. In: PR(1842!), S. 231-235;

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Rezension zu: Siegfried Schwirrer. Letzter Notschrei des verdienstvollen Schullehrerstandes wider die geistlichen Anmaßungen und kräftiges Mittel, diesen alten Sauerteig auszufegen. In: PR 8 (1844), S. 349-351.

1850-1859

Scheiben, Carl Gottfried: Die geheimen Konduitenlisten. ln: PR 33 (1853), S. 241-255;

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: (Ohne Überschrift) In: ES 1 (1857), S. 17-19.

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande. In: ES 2 (1858),S. 65-76.

1860-1869

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Der Lehrerstand und die „christlichen Klassiker“. In: ES 4 (1860) S. 181-193

Rein, Wilhelm: Abhängigkeit und Freiheit der Lehrer. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza, 1903, S. 20-22;

Rein, Wilhelm: Begeisterung. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik,Langensalza, 1903, S. 423-426;

Rein, Wilhelm: Lehrfreudigkeit. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik Bd. 5, Langensalza, 1906, S. 516-521 (überarbeitete Fassung des Artikels von Arnold Hug r 1. Auflage);

Rein, Wilhelm: Liebhaberei, Lieblingsbeschäftigung. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Buch der Pädagogik, Bd. 5, Langensalza [2]1906, S. 647-648;

Rein, Wilhelm: Zur pädagogischen Begabung. In: Monatsschrift für höhere Schulen (1917);

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Peter Zillig, Die innere Einheit aller Lehrenden. In: VphP 1 (1917), S. 237-238.

1920-1929

Weiß, Georg: Über psychologische Methoden zur Feststellung der Eignung zum Beruf In- nr 49 (1922), S. 148-149.

Weiß, Georg: Rezension zu: Friedrich Wilhelm, Einheitlicher Lehrerstand. In: VphP6 (1924), S. 45.

Додаток Ж 6

Публікації з теми: педагогіка як наука, боротьба за розвиток та визнання педагогічної школи гербартіанства

Без року

Freund, B.: Rechtfertigung pädagogischer Gedanken ohne Pädagogik. In: DV.

1840-1849

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Was ist Pädagogik? In: PR 12 (1846), S. 1-42.

1860-1869

Ziller, Tuiskon: Die Pädagogik auf den Universitäten. In: ES 6 (1862), S. 361;

Ziller, Tuiskon: Über die Pädagogik an den Universitäten. In: Dörpfeld, Friedrich Wilhelm *(Hrs* Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staat. Gütersloh 1863.

1870-1871

Stoy, Karl Volkmar: Der Triumph der deutschen Schule und Wissenschaft. Eine Ermutigug den Lehxerstand. In: ASZ 48 (1871), S. 161-162,169-170,177-179;

Vogt, Theodor: Über einige allgemeine Gründe, welche das Verständnis einer wissenschaftlichen Pädagogik erschweren. Ein Vortrag. In: JBwP 3 (1871), S. 204-221;

Rein, Wilhelm: Abschreibertum unter den Pädagogen. In: ASZ 53 (1876), Nr. 41 42, S 319-3 327-328;

Sallwürk, Ernst von: Pädagogik *und* Fachwissenschaft. In: ES 20 (1876) S 281;

Thrändorf, Ernst: Wie soll die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften auf Seminarien gelesen werden? In: JBwP 10 (1878), S. 194-215;

Wiget, Theodor: Über das pädagogische Studium der Lehramtskandidaten mit Rücksicht auf Otto-Lorenz. In: JBwP 12 (1880), S. *291-303;*

Stoy, Karl Volkmar: Von der Idealpädagogik. In; ASZ 58 (1881), S. 9-10,169-171, 200-201,341-343,151, *357-360*, 365-366, 397-398, *405-406;*

Sallwürk, Ernst von: Meine Stellung zur herbartischen Schule. In: PS (NF) 5 (1884), Nr. 2, S. 49-52. Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren. In: PS (NF) 54), Nr. 2, S. 1-49;

Grabs, Hermann: Entgegnung (auf Kritik Herbartscher Pädagogik in Kutzners Hilfs- und Schreibklassen für Lehrer auf das Jahr 1886). In: PS (NF) 6 (1885), Nr. 4, S. 39-40. Der Eklektizismus in der Pädagogik. In: SESB (1885);

Grabs, Hermann: Zur Charakterisierung unserer Gegner. In: PS (NF) 6 (1885), Nr, 1, S. 24-29. Bemerkungen zu der Schrift des Herrn Dr. E. v. Sallwürk „Handel und Wandel der logischen Schule Herbarts“. In: PS (NF) 6 (1885), Nr. 4, S. 1-15;

Rein, Wilhelm: An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. In: ES 29 (1885), 439-458.

Bliedner, Arno: Ein Jenaischer Professor. In: RP (1886);

Bliedner, Arno: Rezension zu: Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik. In: SKB 21 (1886);

Sallwürk, Ernst von: Entgegnung (auf Kritik von „Handel und Wandeln: PS (NF) 7 (1886), S. 40;

Sallwürk, Ernst von: Entgegnung. In: ES 30 (1886), S. *86;*

Sallwürk, Ernst von: Pädagogische Vorträge. Auszug aus dem Vorwort zur zweiten Auflage. In: PS (NF) 16), S. 59-61;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: A. Gräve, Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule für die Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes und ihre Würdigung vom Standpunkte *aus* . In: PS (NF) 8 (1887), S. 249-252;

Wagner: Die Praxis der Herbartianer. Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik, übersichtlich und *systematisch* geordnet *und* zusammengesteilt, nebst zahlreichen Unterrichtsbeispielen und Musterlektionen. Langensalza 1887;

Jetter, J. L.: Reformbestrebungen der wissenschaftlichen Pädagogik. In: V (1888);

Vogel, August: Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik Locke, Kant, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Beneke. Zur Einführung in das Verständnis wissenschaftlichen Pädagogik. Langensalza 1888;

Fack, Michael: Über den Wert und die Art und Weise des Studiums der historischen Pädagogik. LTM (1889):

Grabs, Hermann: Bericht über die Tätigkeit des Lokalvereins Glogau für wissenschaftliche Pädagogik. In: ES 33 (1889), S. 451.

1890-1899

Trüper, Johannes: Die Schule und das Leben, ln: ES 34 (1890), S. 3-50;

Maennel, Bruno: Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie mit können. In: DBell 18 (1891), S. 401-404, 409-413, 417-420; auch als Separatdrück: Langens: 1892. (PM);

Vogt, Theodor: Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik. In: JBwP 23 (1891), S. 3-314;

Grabs, Hermann: Gegen die geringschätzige Beurteilung der Pädagogik und der Lehrararbeit SSZ (1892), Nr. 40;

Reukauf, August: Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, v Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza 1892;

Rein, Wilhelm: Pädagogik, Universität und Regierung. In: GB (1893);

Felsch, Carl: Ein Beitrag zur Berichtigung der Herbart-Zillerschen wissenschaftlichen Pädagogik. Das Verhältnis der transzendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung. Hannover 1894;

Rein, Wilhelm: Zum Rezensententum in der Pädagogik. In: ZSPP 1 (1894), S. 117-120;

Rein, Wilhelm: Alte und neue Pädagogik. In: DR (1895);

Fröhlich, Gustav: Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlegung gemeinfasslich dargestellt und an Beispielen erläutert. 6. Aufl. Wien 1896;

Klähr, Theodor: Pädagogische Experimentalschulen - eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzi In: PS 17 (NF) (1896), S. 65-69;

Willmann, Otto: Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. In: Pötsch, Joseph: Pädagogische Vorträge und Abhandlungen aus dem Gebiete des katholischen Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 21. Kempten 1898;

Zimmer, Hans: Herbart und die wissenschaftliche Pädagogik. Ein geschichtlich-systematischer Überblick. Leipzig 1898;

Fröhlich, Gustav: Goldkörner aus der wissenschaftlichen Pädagogik. 2. Aufl. Neuwied 1899;

Rein, Wilhelm: Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik an Universitäten. In: Der Deutsche Schulmann (1899); auch in; Zeitschrift für Sozialwissenschaft 2 (1899), Nr. 5, S. 323;

Sallwürk, Ernst von: Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. In: DBell 26 (1899), S. 25- 33-36, 42-44, 50-51;

Sallwürk, Ernst von: Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. Langensalza 1899. (PM).

1900-1909

Sallwürk, Ernst von: Das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung. Gotha, 1900;

Rein, Wilhelm: Der kaiserliche Erlass zur Schulreform und die Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik. In: DBeU 28 (1901), Nr. 3, S. 23-25;

Rein, Wilhelm: Heinrich Gustav Brzoska. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza, 1903, S. 774-777;

Thieme, Paul: Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. Langensalza 1903. (PM 212);

Maennel, Bruno: Diskussionen, pädagogische. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 2, Langensalza, 1904, S. 272-276;

Rein, Wilhelm: Stellung und Aufgabe der Pädagogik. Vortrag auf dem Internationalen Kongress der Wissenschaften in St. Louis 1904. In:

Kongressberichte, Bd. 8, Sankt Louis, 1904;

Rein, Wilhelm: Rezension zu: Julius Ziehen, Schulpolitik und Pädagogik. In: ZSPP 13 (1906), S. 494;

Rein, Wilhelm: Philosophische Pädagogik. In: Rein, Wilhelm *(Hrsg.):* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd, 6, Langensalza, 1907, S. 483-493;

Rein, Wilhelm: Pädagogik und Universität. In: Freie Bayerische Schulzeitung (1908);

Rein, Wilhelm: Rezensententum in der Pädagogik. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 7, Langensalza, 1908, S. 497-499;

Rein, Wilhelm: Die Pädagogik auf unseren Universitäten. In: ZSPP 16 (1909), S. 338-339;

Rein, Wilhelm: Theorie und Praxis. En: Rein, Wilhelm (Hrsg.): EncykJopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9, Langensalza, 1909, S. 175-181;

Rein, Wilhelm: Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten. In: PUSJ(1909), S. 1-13;

Rein, Wilhelm: Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten mit Beziehung auf die Gutachten der Universitäten Erlangen, München, Würzburg, Langensalza, 1909 (PM 364);

1910-1919

Rein, Wilhelm: Kunst, Politik, Pädagogik. Gesammelte Aufsätze. 4 Bände. Langensalza 1910-1914;

Rein, Wilhelm: Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik in der Universität. Langensalza 1913;

Rein, Wilhelm: Herbartianer – Mohammedaner. In; ZSPP 21 (1914), S. 495;

Rein, Wilhelm: Wissenschaftliche Pädagogik und Staatspädagogik. In: Die Geisteswissenschaften 1 (1914);

Weiß, Georg: Einige Bemerkungen grundsätzlicher Art zur Frage nach der Möglichkeit einer selbstständigen pädagogischen Wissenschaft: In: JBwP 49 (1917), S. 1-11.

Rolle, Hermann: Die Bedeutung Schleiermachers für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik. In: DBeU 46 (1919), S. 65-67, 75-77, 83-86, 91-94, 100-102, 109-111.

1920-1929

Weiß, Georg: Liegt es im Sinne Herbarts, Pädagogik als Wissenschaft auf die gesamte Philosophie zu begründen? In: PS (NF) 42 (1921), S. 129-135;

Sallwürk, Ernst von: Die deutsche Pädagogik im 20. Jahrhundert. In; DBeU 51 (1924), S. 172-174;

Додаток 3

Приклад експертної оцінки д-ра пед.н., професора Даріуса Стемпковскі (Prof.Dr. Dariusz Stępkowski) (Польща)

CARDINAL STEFAN WYSZYNSKI UNIVERSITY
IN WARSAW
FACULTY OF PEDAGOGICAL SCIENCES

Wóycicki Street 1/3, PL 01 938 Warsaw, Phone: 00 48 22 569 96 71

Warschau, den 10. März 2016

Prof. Dr. habil. Dariusz Stępkowski
Leiter der Abteiltung für Allgemeine Pädagogik
und Erziehungsphilosophie an der Fakultät für Erziehungswissenschaften

HERBART UND HERBARTIANISMUS IN POLEN UND EUROPA. FORSCHUNGSSTAND UND ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

Auf den freundlichen Ersuch hin von Fr. Kollegin Dr. Nadiya Fedtschyschyn, mit der ich durch die Mitgliedschaft an der Internationalen Herbart Gesellschaft e.V. verbunden bin, möchte ich in einem kurzen Statement wagen, den aktuellen Forschungsstand an Herbart und Herbartianismus in Polen und Europa zu rekonstruieren und über seinen eventuellen Fortgang nachzudenken. Die Ausgangsfrage ist selbstverständlich diese, ob es heutzutage noch Sinn macht, sich mit einem alten Pädagogen und seiner Theorie zu befassen. Diese Frage möchte ich beantworten jedoch nicht von dem historiographischen Standpunkt her, sondern von dem systematischen. Diese Vorbemerkung soll keineswegs verstanden werden als eine unterschwellige Bewertung des zu Debatte stehenden Themas, denn die Studien über die Geschichte der Pädagogik stellen einen wesentlichen Bestandteil ihres Selbstverständnisses dar und dürfen nie als überflüssig oder veraltet angesehen werden. Meiner Meinung nach aber steckt in dem Herbartschen Gedankengut immer noch ein Potenzial, das unerforscht bleibt und in die praktische Erziehung umgesetzt werden soll.

Meine Überlegungen sind zwar auf die Geschichte der Herbartschen Pädagogik in Polen fokussiert, diese wird jedoch vor dem Hintergrund allgemeiner Tendenzen in Europa interpretiert. Die von mir gewählte Vorgehensweise wird wohl auch für die Geschichte der Herbartschen Theorie und des Herbartianismus in der Ukraine von Nutzen sein. Meines Wissens sind in diesem gerade Forschungsfeld bisherige Studien von Fr. Dr. Nadiya Fedtschyschyn anzusiedeln. Insbesondere nehme ich Bezug auf ihre Dissertation ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ЙОГАННА ФРІДРІХА ГЕРБАРТА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (Ternopil 2008) und den Aufsatz *Подготовка учителя к организации учебно-воспитательного процесса в гербартианской педагогике*. Der zuletzt erwähnte Studie wurde in der polnischen Fachzeitschrift „Pädagogisches Forum" im Jahre 2013 veröffentlicht.

In meinem Statement gehe ich von der gegenwärtigen Renaissance der Herbarts Pädagogik aus, die ich anhand des Begriffs „Postherbartianismus" rekapituliere und suche zu erläutern. Im zweiten Punkt stelle ich eine kurze Systematik der Forschungstendenzen vor, die sich aufgrund der Herbarts Renaissance neuerdings ergeben haben. Abschließend in einem dritten Punkt blicke ich auf den Reflexionsstand des zu behandelnden Themas in Polen zurück und versuche Zukunftschancen der Herbart-Problematik aufzuweisen.

1. Postherbartianismus

Was unter Postherbartianismus zu verstehen ist, lässt sich nur zeigen, wenn man von Herbart selbst ausgeht und berücksichtigt, dass dessen Wirkungsgeschichte über Richtungen vermittelt ist, von denen sich einige auf ihn beriefen, andere von ihm abgrenzten und wiederum andere um eine Aktualisierung und Neuaneignung seiner Pädagogik, Ethik und Schultheorie sowie -kritik bemühen.

Im Zentrum der Pädagogik Herbarts steht die Entwicklung eines allgemeinpädagogischen Grundgedankens, der den Begriff der Bildsamkeit des Menschen als Grundbegriff der Erziehung fasst und Pädagogik, Ethik und Politik als ausdifferenzierte Formen menschlichen Handelns interpretiert. Die pädagogischen Einwirkungen auf Lernprozesse Heranwachsender differenziert Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik in drei Formen aus, in solche einer behütenden „Kinderregierung", welche die Bestimmung der Einzelnen nicht formiert, sondern diese nur an uneinsichtigem Handeln hindert, eines „erziehenden Unterrichts", der Erfahrung und Umgang erweitert, sowie einer zum selbstverantworteten Handeln überleitenden, beratenden Erziehung (Zucht/Ziehen). In Königsberg gründet Herbart als Professor für Philosophie, der gemeinsam mit Humboldt und Schleiermacher an der Preußischen Schulreform mitwirkt, ein Pädagogisches Seminar. An ihm werden angehende Lehrer so ausgebildet werden, dass sich in ihrem späteren Handeln ein professionalisierter, „pädagogischer Takt" entwickelt, der zwischen der theoretischen Universitätsausbildung, dem an diese anschließenden Praktikum in der Betreuung einzelner Zöglinge und den Erfahrungen und Konzepten der Berufspraxis vermittelt.

Unter der Pädagogik der Herbartianer wird eine Pädagogik für Lehrer verstanden, die zunächst in Preußen und dann weltweit als Volksschullehrerpädagogik wirksam geworden ist. Die Herbartianer wie Stoy, Ziller und Rein waren nicht unmittelbare Herbartschüler, sondern in der Lehrerbildung tätige Pädagogen, die Herbartsche Denkformen in Formalstufen für den Unterricht überführten, die der Planung und Kontrolle schulischen Unterrichts dienen, und Methoden entwickeln, die Unterricht als einen fachlichen und zugleich auf politische und religiöse Gesinnungsbildung ausgerichteten Unterricht konzipieren. Der Herbartianismus wurde, von Preußen und Österreich ausgehend, weltweit, insbesondere in Russland, im besetzten Polen, in Japan, Spanien und Lateinamerika wirksam. Als sein Verdienst kann angesehen werden, dass er in vordemokratischen Gesellschaftsformationen unter den Bedingungen von Kaiserreichen (Preußen, Russland, Japan) und sozialistischen Einheitsregierungen die Institutionalisierung einer allgemeinen Volksschulbildung vorangetrieben und auf diese Weise zur Entwicklung nationaler Bildungssysteme beigetragen hat. Die Grenze des Herbartianismus liegt darin, dass in ihm die um 1800 bereits entwickelten, auf konstitutionelle Monarchien bezogenen und in Teilen schon republikanisch und weltbürgerlich zu nennenden Strukturen moderner Erziehung nicht bewahrt und weiterentwickelt, sondern weitgehend aufgegeben wurden. Dies gilt insbesondere für die von Herbart antizipierten offenen Beziehungen zwischen unterrichtlicher Erfahrungserweiterung und Umgangsorientierung, für Herbarts Lehre von der haltenden, bestimmenden, regelnden und unterstützenden Zucht, die nicht auf Gesinnungs-, sondern auf Urteilsbildung ausgerichtet war, und für Herbarts Warnung, Erziehung und Unterweisung unter Vernachlässigung individueller Bildungsprozesse in Schulen wie in Fabriken zu installieren.

Parallel zu dem bis weit ins 20. Jahrhundert wirksamen Herbartianismus entwickelten sich von 1900 an weltweit Richtungen eines Antiherbartianismus, an dem zwei Formen unterschieden werden können. An erster Stelle ist die internationale Reformpädagogik der Pädagogischen Bewegung zu nennen, die für eine Abschaffung der herbartianisch formierten Lernschule eintrat. An zweiter Stelle sind weltweit zu beobachtende Neugründungen pädagogischer Institute zu erwähnen, welche die begriffsanalytisch argumentierende

Pädagogik der Herbartianer durch eine erfahrungswissenschaftlich forschende, „experimentelle Pädagogik" abzulösen suchten.

Zur Aktualität Herbarts gehört, dass die pädagogische Theoriebildung und Forschung in heutigen demokratischen Kontexten nicht dem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zu beobachtenden Antiherbartianismus folgt, sondern – teils in expliziter Form, teils nur der Sache nach – an ursprüngliche Intentionen und Theoriestücke Herbarts wieder anschließt. Der von Dewey mit begründete Pragmatismus kann sich insofern auf Herbarts Lehre von der Erziehung berufen, als diese bereits das „Handeln" des Zöglings als „Prinzip der Charakterbildung" anerkennt. Und die heute vielerorts zu beobachtende Rückbesinnung auf die Erziehungstatsache als pädagogischen Grundsachverhalt und erziehungswissenschaftlichen Forschungsgegenstand lässt sich in die Wirkungsgeschichte der Forderung Herbarts einordnen, die Pädagogik solle sich, um nicht von einem „fremden Gebiet aus beherrscht zu werden", ihren „einheimischen Begriffen" theoretisierend und forschend zuwenden. Vergleichbares gilt für die gegenwärtige Professionalisierungsforschung, die Probleme weiterverfolgt, die Herbart bereits in seiner Lehre vom „pädagogischen Takt" reflektiert hat.

2. Forschungsrichtungen in der Herbarts Renaissance

Die in dem letzten Absatz ersten Punktes aufgezeigte Aktualität der Herbartschen Ideen fand zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Form einer internationalen Wissenschaftsgesellschaft ihren Ausdruck. Die Internationale Herbart-Gesellschaft e.V. wurde 2005 in Oldenburg, der Geburtsstadt von Herbart gegründet. Darin werden Pädagogen und Pädagoginnen aus aller Welt vereinigt, die sich für Herbart und sein Erbe interessieren. Alle zwei Jahre finden Tagungen statt, deren Thematik durch den IHG-Vorstand bestimmt sind. Bislang wurden sie in Deutschland, Belgien und Polen durchgeführt.

Institutionalisierung des Interesses an Herbart und seiner Pädagogik leitete die sich seit dem Anfang der 70. Jahren vergangenen Jahrhunderts andeutende Renaissance in eine sichere Bahn. Vor diesem Hintergrund ist auch die Schriftenreihe „Herbartsstudien" zu deuten, in der Tagungsbeiträge dokumentiert werden. Inzwischen sind schon fünf Bände herausgebracht worden, die über die gegenwärtigen Forschungsfelder der „Postherbartiatner" Auskunft geben. Auf Grundlage dieser Publikationen wage ich hierunter eine vorläufige Systematik des aktuellen Forschungsstandes aufzustellen.

Um diese Systematik zu erläutern, möchte ich vorerst eine generelle Aufteilung in historische und systematische Studien vorschlagen. Es ist selbstverständlich, dass sie sich nicht ausschließen dürfen, jedoch es sind meines Erachtens zwei Zugangsweisen, die deutlich abzuheben sind. In den historischen Studien befassen sich interessierte Autoren und Autorinnen mit der Rekonstruktion der Geschichte Herbarts Pädagogik bzw. des Herbartianismus in ihren Ländern. So wurden inzwischen Analysen zur Wirkungsgeschichte von Herbartschen Ideen in den postsowjetischen Staaten (Oleg Zajatkin), Belgien (Carlos Martens), Frankreich (Katja Grundig de Vazquez), Ungarn (Zsanett A. Bicsak), Japan (Nariakira Yoshida), Italien (Ignazio Volpicelli), in der DDR (Rotraud Coriand), Sowjetunion und Ukraine (Valentina Fedyayeva, Iryna Goshtanar) präsentiert. Neben diesen Studien, die sich auf die Rekonstruktion des Einflusses von Herbarts Pädagogik in verschieden Ländern Europas und der Welt konzentrieren, sind Forschungsvorhaben entstanden, die mehr auf das Quellenmaterial ausgerichtet sind. In diesen Projekten geht es vordergründig darum, die mißverstandenen Konzepte von Herbart, Herbartianismu oder auch anderen Autoren, die sich *experessis verbis* auf Herbart berufen, im Lichte seiner eigenen Schriften kritisch zu beleuchten. Dieses Interesse legt manchen Autoren die Notwendigkeit nahe, eine Re-lektüre von Herbarts Werken vorzunehmen. Dies führt zu den systematischen Studien über, die ich kurz vorstellen möchte als den zweiten Spart in der Herbarts Renaissance.

Um das systematische Interesse an Herbarts Pädagogik zu erläutern, weise ich auf Themen von IHG-Tagungen auf. Es waren zum Teil solche, die aus dem Herbartschen Erbe einen bestimmten Bereich herausgegriffen, wie z.B. Ästhethik (2009), „Einheimische Begriffe" (2013) und Didaktik (2015), oder solche, die Herbartsche Denkweise auf gegenwärtige Problemstellungen anzuwenden versucht haben. Zu den letzten würde ich „Zukunft der Pädagogik" (2007), „Erziehung und Bildung in politischen Systemen" (2011), Didaktik der Pädagogik (2015) einreihen. Mir scheint, dass gerade die letzte Vorgehensweise die meiste Chance hat, Interesse an Herbart und seiner Pädagogik in einem breiteren Publikum von Pädagogikwissenschaftlern und -interessierten zu erwecken.

Mit Nachdruck ist hierbei zu unterstreichen, dass es inzwischen ein internationales Netzwerk von Herbart-Kennern entstanden ist, die seine Ideen nicht nur aus dem historischen Interesse, sondern auch systematischen erforschen.

3. Herbarts Renaissance in Polen

Die Anfänge der Herbarts Renaissance in Polen gehen auf den Beginn des laufenden Jahrhunderts zurück und waren von der Entwicklung in Deutschland (u.a. Entstehen der IHG) unabhängig. Man könnte sie mit zwei Personen in Verbindung setzten, zum einen Andrzej Murzyn und zum anderen den hiernieden Unterzeichneten. Beide haben unwissend voneinander Studien zu Herbarts Pädagogik in Polen geschrieben. A. Murzyn legte seine Habilitationsschrift an der Silesia Universität 2004 vor, D. Stepkowski verteidigte mit Erfolg seine Promotionsarbeit an der Warschauer Universität im Jahre 2003. Seitdem sind mehrere Bücher und kleinere Publikationen nicht nur von diesen zwei Autoren in den Umlauf gesetzt worden, sondern auch von anderen, die sich für Herbart haben „infizieren" lassen. In dem Schriftenverzeichnis der Nationalen Bibliothek in Warschau sind heutzutage etwa 60 Veröffentlichungen registriert, die mit Herbart assoziiert werden können. Diese Anzahl bezeugt ausdrucksvoll von dem neu erwachten Interesse an Herbart und seiner Pädagogik in Polen.

Wenn es hierbei auch von den Grenzen der Herbarts Rezeption in Polen Rede sein soll, so muss darauf hingewiesen werden, dass es vor kurzem nur zwei Herbartsche Werke zur Pädagogik, und zwar *Allgemeine Pädagogik* und *Umriss pädagogischer Vorlesungen,* in polnischer Sprache gab. Aus Gründen, die vor dem geschichtlichen Hintergrund leicht verständlich sind, entstand keine polnische Übersetzung irgendeines seiner philosophischen oder psychologischen Schriften. Erst in den letzten Jahren sind einige wenige kleinere Herbarts Schriften ins Polnische übersetzt und veröffentlicht worden, jedoch das Fortkommen in dieser Hinsicht stößt auf zweierlei Widerstände. Zum einen nimmt das Interesse am Erforschen der Vergangenheit der Pädagogik deutlich ab und zum anderen ist Einfluss der anglosächsischen Tradition und Sprache so stark geworden, dass die Revision der überkommenen Herbarts (Zer-)Bildes nicht mehr möglich zu sein scheint.

Schlussfolgerung

Herbarts Werk und seine Rezeption in ganz Europa gehören zum Forschungsbereich, der sowohl für Geschichte der Pädagogik, wie auch für ihre Gegenwart von enormer Bedeutung und Brisanz ist. Das Engagement von Fr. Kollegin Dr. Nadiya Fedtschyschyn läßt hoffen, dass dieser Schatz auch für die Fortentwicklung der Pädagogik in der Ukraine neu entdeckt und fruchtbar gemacht wird.

Prof. Dr. habil. Dariusz Stępkowski

Додаток К

Праці гербартіанців

Додаток К 1

Щорічник Спілки наукової педагогіки, підручники гербартіанців (титулки)

Erläuterungen

zum

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

nebst

Mittheilungen an seine Mitglieder.

Von

Dr. T. Ziller,

Professor an der Universität Leipzig.

Jahrgang 1876.

Pädagogische Zentralbibliothek Berlin

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1876.

Bibliothek Mädchenschule Wurzen

BBF Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung urn:nbn:de:0111-bbf-spo-8704371 DFG

Erläuterungen

zum

Jahrbuch

des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

(XXX. Jahrgang, 1898)

nebst

Mitteilungen an seine Mitglieder.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Herausgegeben von

Univ.-Prof. Dr. **Theodor Vogt** in Wien.

7041

t 194 6

KÖNIGL. SEMINAR ZU Ungültig.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer).
1899.

BBF Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
urn:nbn:de:0111-bbf-spo-8721044
DFG

Erläuterungen

zum

Jahrbuch

des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

(XLI. Jahrgang 1908)

nebst

Mitteilungen an seine Mitglieder

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller
Fortgesetzt von Prof. Dr. Th. Vogt

Herausgegeben von

Prof. Dr. **W. Rein**

Deutsche Lehrer-Bücherei

Dresden-Blasewitz
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Inh. O. Schambach)
1909

2A
556

BBF
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
urn:nbn:de:0111-bbf-spo-8728913
DFG

Allgemeine

Pädagogik.

Von

Dr. Theodor Waitz,
außerordentlichem Professor der Philosophie an der Universität zu Marburg.

Pädagogisches Seminar der Universität Berlin
Gott mit uns
4874

Humboldt-Universität Berlin
Bibliothek
Pädagogische Fakultät

»Erziehung ist ein großes Ganze unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum anderen pünktlich durchmessen sein will; es hilft nichts bloß einige Fehler zu vermeiden.«

Gnw 458

Braunschweig,
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn.
1852.

VOLKSBIBLIOTHEK
IX, Währingerstrasse 30
Gesucht

Ideen
zur
Psychologie der Gesellschaft,
als
Grundlage der Socialwissenschaft.

Von

Dr. Gustav Adolph Lindner. (1832-87)

8160

VOLKSBIBLIOTHEK
IX, Währingerstrasse 30
Gesucht

Wien.
Druck und Verlag von Carl Gerold's Sohn.
1871.

Prinzipien und Methoden der Erziehung.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Geh. Rat und Dozent der Pädagogik.

Pädagogisches Seminar der Kgl. Universität * BERLIN *

KGL. FRIEDR. WILH. UNIVERSITÄT PÄDAGOG. HAND-BIBLIOTHEK * BERLIN *

373

Leipzig
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung
1906.

1997/344

Die nationale Einheitsschule

in ihrem äußeren Aufbau beleuchtet

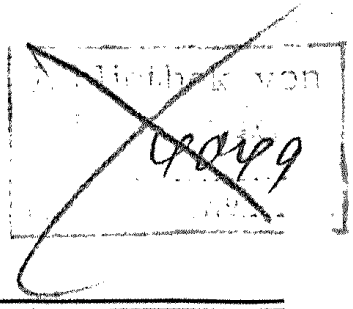
von

Wilhelm Rein
Jena

„Der Schüler, der von einer Schule, als für sie nicht gehörig, zurückgewiesen wurde, muß eine andere finden, die für ihn eingerichtet ist; und die mehreren Schulen, welche einander Schüler zuweisen, sind im Grunde nur Teile einer vollständigen Lehranstalt. Es ist die allgemeine Form dieser vollständigen Lehranstalt, die wir suchen; und es darf nicht befremden, wenn es sich etwa in der Folge ergeben möchte, daß zu diesem vollständigen Ganzen die sogen. Gymnasien, Bürger- und Elementarschulen zusammengehören. Die Lehranstalt kann also mehrere Schulen in sich fassen."

Herbart

Zweite, vermehrte Auflage



1918
Osterwieck-Harz und Leipzig
Verlag von A. W. Zickfeldt
IV M

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein
Jena

Neunter Band:

Zweiter Ergänzungsband

Mädchenheime — Zweisprachigkeit, Vorteile und Nachteile

Nro 5
Pädagogisches Seminar der Kgl. Universität * BERLIN *
Kgl. FRIEDR. WILH. UNIVERSITÄT PÄDAGOG. HAND-BIBLIOTHEK * BERLIN *
477

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1910

Ae
82

Didaktik

als

Bildungslehre

nach

ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung

dargestellt

von

Otto Willmann.

Zweite verbesserte Auflage.

Zweiter Band.

Die Bildungszwecke. Der Bildungsinhalt. Die Bildungsarbeit. Das Bildungswesen.

2

Braunschweig,
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn.
1895.

Pädagogisches Seminar der Kgl. Universität BERLIN
Bibliothek
Dr. Wil Päda Han Bibliot
Dd 480 2, 2

Die Wege der Erkenntnis.

Intellektualismus und Intuitionalismus.

Von

Dr. **Ernst von Sallwürk** sen.,
Staatsrat.

Fr. Manns Pädag. Magazin. Heft 1001.

NK 4924,589.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1924

BEITRÄGE ZUR PHILOSOPHIA UND PAEDAGOGIA PERENNIS

FESTGABE ZUM 80. GEBURTSTAGE VON

OTTO WILLMANN

GEWIDMET VON SEINEN FREUNDEN UND VEREHRERN
J. ALBRECHT, TH. CZERMAK, J. DONAT, J. A. ENDRES, M. GRABMANN, G. GRUNWALD, C. HOHENLOHE, R. HORNICH, W. KAMMEL, F. KRUS, A. PICHLER, E. ROLFES, F. SCHINDLER, J. B. SEIDENBERGER, E. SEYDL, J. STIGLMAYR, W. TOISCHER, CHR. WILLEMS, J. J. WOLFF

HERAUSGEGEBEN VON

DR. WENZEL POHL
PROFESSOR AN DER THEOLOG. LEHRANSTALT IN LEITMERITZ

MIT EINEM VORWORT VON BISCHOF JOSEF GROSS IN LEITMERITZ

MIT EINEM BILDNIS VON OTTO WILLMANN

K. 1919: 405

FREIBURG IM BREISGAU 1919
HERDERSCHE VERLAGSHANDLUNG
BERLIN, KARLSRUHE, KÖLN, MÜNCHEN, STRASSBURG UND WIEN

Allgemeine

Philosophische Ethik.

Von

Dr. Tuiskon Ziller,

Professor an der Universität Leipzig.

+ 20. April 1882

Anzeiger: Zeitung. Literaturblatt: 1881 No 2.

T 1882. 119

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1880.

Herbartische Reliquien.

Ein Supplement

zu

Herbart's Sämmtlichen Werken,

herausgegeben

von

Prof. Dr. **Ziller**

in Leipzig.

Leipzig,

Verlag für erziehenden Unterricht

(G. Ad. Gräbner).

1871.

1947/210

Bildende Kunst und Schule

Eine Studie
zur
Innenseite der Schulreform

Mit Tabellen für den Unterricht in Volksschulen und höheren Lehranstalten, sowie einer Anweisung über die Verwendung des Lichtbildes

Von

Professor Dr. **Wilhelm Rein**

Dritte Auflage

Fr. Manns Pädag. Magazin. Heft 949

Bibliothek der Pädagogischen Akademie Universität Bonn

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1923

Di 100 3

Das Gefühl
und seine
pädagogische Bedeutung.

UNIVERSITÄTS-BIBLIOTHEK BERLIN

Von

Dr. Ernst von Sallwürk sen.
Staatsrat.

Fr. Manns Pädag. Magazin. Heft 1051.

ZK 1925. 1316

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1925

OTTO WILLMANN

SÄMTLICHE WERKE

HERAUSGEGEBEN VON
HEINRICH BITTERLICH-WILLMANN

In 16 Bänden

BAND 1

1857 - 1868

De figuris grammaticis / Pädagogische Vorträge
Die Odyssee im erziehenden Unterrichte / Lesebuch aus Homer
sowie andere Abhandlungen

1968

SCIENTIA VERLAG AALEN

Додаток К 2

Вісник семінарії (титулки)

Bündner
Seminar-Blätter.

№ 1. Herausgegeben von Theodor Wiget. Winter 1882/83.

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter"
IX. Jahrgang.

Herausgegeben von
Institutsdirektor Gustav Wiget in Rorschach und Seminardirektor Paul Conrad in Chur.

№ 1. Frauenfeld, 15. November 1890. 1890/91.

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzeile 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

BÜNDNER
SEMINAR-BLÄTTER
(Neue Folge.)

Herausgegeben von
Seminardirektor P. Conrad in Chur.

I. Jahrgang. № 1. November 1894.

Die „Seminar-Blätter" erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hans Richter in Davos.

8.1: Zeitschriftenkopf der drei Folgen der >Bündner Seminar-Blätter<

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.

Wöchentlich erscheint eine Nummer.
Preis: vierteljährlich 1,60 M.
Anzeigen: 30 Pf. für die 3gesp. Petitzeile.

Gegründet und 35 Jahre geleitet von † Friedrich Mann.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung und Postanstalt.
Eingetragen in die Postzeitungsliste.

XXXIX. Jahrgang.

Inhalt: **Otto Flügel.** Von Dr. Th. Fritzsch. — **Kurze geschichtliche Entwicklung des Volksschullesebuchs.** Von P. Wendt. (Fortsetzung.) — **Lose Blätter:** Mein Besuch bei Otto Flügel. Von Dr. Karl Wilker. — Kinderfeszimmer. — **Zeitgeschichtliche Mitteilungen.**

1911|12. No. 38.
Ausgegeben am 14. Juni.

Die im ersten Teile dieser Zeitschrift enthaltenen Abhandlungen verbleiben Eigentum der Verlagshandlung.

Otto Flügel

zum 70. Geburtstag gewidmet von Dr. **Th. Fritzsch.**

»Wenn die Vorsehung es gut mit einem Volke meint, so läßt sie seine großen Männer alt werden.«
O. Flügel, 1893 bei der Dörpfeldfeier in Barmen.

Am 16. Juni begeht *Otto Flügel* in Dölau bei Halle seinen 70. Geburtstag. Eine große Zahl von Gratulanten wird sich an diesem Tage bei ihm einstellen oder in der Ferne sein gedenken. Auch die »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht«, in denen er so oft das Wort ergriffen, wollen heute sein nicht vergessen und ihm einige Blätter der Erinnerung widmen.

In Lützen, einer der historischsten Stätten deutschen Bodens, wurde *Otto Flügel* am 16. Juni 1842 geboren. Hier empfing er auch seinen ersten Unterricht. Ostern 1855 bezog er Schulpforta, jene berühmte, auf Melanchthons Anregung hin entstandene Fürstenschule, der das deutsche Geistesleben so viele große Männer verdankt. *Klopstock*, *Fichte*, *Ranke*, *Nietzsche* sind dort vorgebildet; *Lamprecht*, *Bethmann Hollweg* sind durch die Schulpforte gegangen.

Als Schüler dieser Anstalt hatte *Flügel*, wie mir einer seiner Mitschüler schreibt, der später in einer Hansestadt ein angesehenes Amt bekleidete, etwas Düsteres, Unnahbares. Doch bei der Unterhaltung war er von bestrickender Liebenswürdigkeit. War er es doch, der meistens zu eifrigen Disputen veranlaßte. Man vergnügte sich über seine originellen Einfälle. In der Dialektik war er allen über. Auch sonst schätzten ihn seine Mitschüler als den besten Kopf. Dafür führt mein Gewährsmann noch folgendes an: »Jeder Abiturient hatte beim Valediktionsaktus einige Worte vom Katheder aus zu sprechen. Was andere gesagt haben, weiß ich nicht mehr, aber von *Flügel* haftet in meinem Gedächtnis, daß er die Erinnerung, die er an Pforte behalten werde, mit einem geschliffenen Glase verglich, durch das man alles mit bunten Farben verschönert sehe.« Unter seinen Lehrern hatte besonders der Theolog *Buddensieg* Einfluß auf ihn. Auch *Max Heinze*, der spätere Leipziger Philosoph und Herausgeber des »Überweg«, gehörte zu *Flügels* Lehrern. Ob *Flügel* mit seinem Landsmann *Nietzsche*, der nach Tertia kam, als unser Jubilar in Obersekunda war, Beziehungen unterhielt, ist mir nicht bekannt.

Schon in Schulpforta hatte *Flügel* einen ausgeprägten Natursinn. Das zeigte sich auch bei der Wahl seines Berufs. Er wollte Forstmann werden. Aber als Forsteleve sah er bei den vielen Bureauarbeiten wenig von der Natur. So zog er nach Halle, wo er theologischen Studien, aber ebenso eifrig philosophischen und naturwissenschaftlichen oblag.

BBF
urn:nbn:de:0111-bbf-spo-5710376

Додаток Л

Учасники педагогічної практики у семінарії Т. Ціллера

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
1	Abt, Otto	theol.	Molau bei Kamburg
2	Albrecht, Friedr. Max	theol.	Zwönitz
3	Allihn, Johannes	theol.	Halle
4	Allihn, Max	theol.	Halle
5	Andrä, M.	theol. et phil.	Schäfsburg (Siebenbg.)
6	Andreae, Karl	k. b. Realienl.	Landau (Pfalz)
7	Apostolides, O.	Dr. phil.	Insel Skiathos (Grchld.)
8	Arndt, Friedr. H.	phil.	Hanau
9	Augschun, Wilhelm	rer. nat.	Kraupitschken (Ostpr.)
10	Auner, Joh.	theol. et phil.	Baafsen (Siebenbg.)
11	Bachmann, Theod. Osk.	Kand. d. höh. Schulamts	Ortrand (Prov. Sachsen)
12	Bahnert, Christian	päd.	Löfsnitz
13	Bahr, Paul	phil.	Reddern (Niederlausitz)
14	Bakitsch, W. B.	päd.	Croatische Militärgrenze
15	Band, Victor	rer. nat.	Rödgen bei Eilenburg
16	Barth, Robert	philol. et päd.	Dresden
17	Bartholomäus, Gottlob	theol.	Arnstadt
18	Bartsch, Ernst Louis	päd.	Löbau i. S.
19	Battenberg, Fritz	theol. et phil.	Frankfurt a. M.
20	Bauer, Karl	theol.	Arnstadt
12	Beer, Rudolf	phil.	Camburg
22	Belger, Christ. Gottlob	philol.	Löbau
23	Benz, Benedikt	Lehrer	Marbach (St. Gallen)
24	Berger, Ernst Hugo	phil.	Gera
25	Bergner, Max	theol.	Gera
26	Bernhard, Julius	philol.	Zehmen b. Leipzig
27	Beschorner, Wilh. Rob.	Lehrer	Döbeln
28	Befsler, Feodor	theol.	Nossen
29	Beyer, Oskar Felix	theol.	Altenburg
30	Beyer, Otto W.	phil.	Kahla (S.-Altenburg)
31	Bielz, Albert	phil.	Mediasch (Siebenbg.)
32	Bittorf, J. Aug.	Lehrer	Klings (S.-Weimar)
33	Bochmann, Karl Gustav	phil.	Oberschlema b. Schneebg.
34	Bodendorf, Georg	päd.	Kronstadt (Siebenbg.)
35	Böhme, Lothar	philol.	Johanngeorgenstadt
36	Bombe, Paul	theol. et phil.	Cottbus
37	Brandsch, Karl	phil.	Mediasch (Siebenbg.)
38	Bräuer, Alfred	theol.	Prietitz b. Halle
39	Braune, Oskar	theol.	Steinthalleben (Schw.-S.)
40	Brülle, C.	Lehrer	Lippstadt
41	Brunold, Johann	cand. hist.	Chur (Graubünden)
42	Buschendorf, Karl	theol. et phil.	Roben b. Gera
43	Canzler, Otto	Schreiblehrer	Nossen
44	Capesius, Joseph	theol. et phil.	Probstdorf (Siebenbg.)
45	Cristea, Nicolaus	theol.	Salzburg (Siebenbg.)
46	Chatelet, Friedrich	päd.	Hannover

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Winters. 66	
Sommers. 64	† als Privatlehrer in Elberfeld.
Winters. 66	Superintendent in Leubingen (Prov. Sachsen).
Sommers. 64	Pastor in Athenstedt b. Halberst. u. K. Kreisschulinsp.
Winters. 77	† als Gymnasiallehrer in Schäfsburg (Siebenbürgen).
Winters. 68	Seminarinspektor in Kaiserslautern.
Winters. 78	† als Gymnasialdirektor in Volo (Griechenland).
Winters. 64	Direktor des Geographischen Instituts in Weimar.
Winters. 78	
Winters. 70	emerit. Pfarrer in Wurmloch (Siebenbürgen).
Winters. 67	
Winters. 69	Oberlehrer an der Rats-Töchterschule in Dresden.
Sommers. 73	Dr., Oberlehrer am Pädagogium in Magdeburg.
Sommers. 72	Dr., Professor der Hochschule in Belgrad.
Winters. 79	Prof. Dr., Oberlehrer an der Sophienschule in Berlin.
Sommers. 75	Dr., Mitdirektor der Barthschen Schule in Leipzig.
Winters. 66	† als Pfarrer in Elxleben (Schwarzburg-Rudolstadt).
Winters. 75	Schuldirektor in Buchholz bei Annaberg i. Sachsen.
Winters. 67	Pfarrer in Frankfurt a. M.
Winters. 67	Prof., Direktor der Realschule in Meerane.
Sommers. 73	Dr., Oberlehrer an der Thomasschule in Leipzig.
Winters. 68	Prof. Dr., Oberl. am städt. Friedrichsgymn. in Berlin.
Winters. 76	Privatisiert in der Schweiz.
Winters. 62	Dr. phil., Privatgel. in Leipzig, Mitgl. d. K. S. Ak. d. Wissen.
Winters. 76	† als Lehrer an der Sekundärschule in Eisenach.
Winters. 64	Prof. Dr., Rektor des Vizthumschen Gymn. zu Dresden.
Winters. 66	† als Lehrer an der zweiten Bezirksschule in Leipzig.
Sommers. 63	Lebt in Kötzschenroda b. Dresden als Dir. a. D. d. Staatserz.-Anstalten f. verwahrl. Kinder in Bräunsdorf u. f. schwachsinn. Kinder in Nossen u. Grofshennersdorf (Kgr. Sachsen).
Sommers. 67	† als Seminarlehrer in Altenburg.
Sommers. 65	Dr., Schuldirektor z. D. und Schriftsteller in Leipzig.
Sommers. 70	† als Prediger d. deutsch-kathol. Gemeinde in Dresden.
Sommers. 74	Lehrer an der 8. Bürgerschule in Leipzig-Reudnitz.
Sommers. 62	† als Dir. d. Gewerbe-Schule in Sonneberg (S.-M.).
Sommers. 74	
Winters. 68	Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Freiberg.
Winters. 72	Oberlehrer am Gymnasium zu Friedeberg i. d. Neumark.
Sommers. 71	Ev. Pfarrer A. B. in Burgberg (Siebenbürgen).
Sommers. 71	Pastor in Hinterhermsdorf bei Sebnitz.
Winters. 68	Pfarrer in Grofsen-Ehrich (Schwarzb.-Sondersh.).
Sommers. 78	Hauptlehrer an d. ev. Volksschule in Lippstadt.
Winters. 81	Kaufmann in Chur.
Winters. 66	Pfarrer in Roben bei Köstritz (Reufs j. L.).
Winters. 67	lebt gegenwärtig in Leipzig.
Sommers. 73	Dr., Seminardirektor in Hermannstadt.
Sommers. 63	Konsistorialr. d. griech.-orient. Archidiöz. i. Hermannst.
Winters. 66	

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
47	Clar, Konrad	rer. nat.	Wien
48	Connert, Daniel	theol. et philol.	Meschen (Siebenbürgen)
49	Connert, Eduard	theol. et phil.	Hermannstadt(Siebenbg.)
50	Conrad, Paul	päd.	Davos (Graubünden)
51	Csaki, M.	hist.	Mediasch (Siebenbg.)
52	Davatz, Georg	päd.	Fanas (Graubünden)
53	Delitsch, Johannes	Lehrer	Leipzig
54	Dellios, Johannes	Dr. phil.	Serres (Mazedonien)
55	Dengler, Albert	phil.	Bistritz (Siebenbürgen)
56	Dietz, Jules	päd.	Longirod (Cant. Waadtld.)
57	Dix, Franz	cand. theol.	Zeulenroda (Reufs ä. L.)
58	Dorschel, Ferdinand	philos.	Frankenroda (S.-Cbg.-G.)
59	Dost, Otto	päd.	Kühnhaide b. Zwönitz
60	Drechsel, Emil	phil. et päd.	Wildenfels
61	Dunger, Herm.	philol.	Plauen
62	Eberhard, Eugen	theol.	Coburg
63	Ebert, Karl	theol.	Frauenbreitungen
64	Eckardt, J.	theol.	Lichtenstein
65	Eiche, Gustav	theol.	Wasserthalleb. (Schw.-S.)
66	Eilhardt, Hermann	theol.	Ronneburg (S.-Altbg.)
67	Erbshäuser, Franz	päd.	München
68	Erdmann, Oskar	philol.	Thorn
69	Fabian, Ernst	philol. et hist.	Waltersdorf b. Zittau
70	Farsch, Ad.	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbürgen)
71	Filtsch, Eugen	theol. et phil.	Hermannstadt(Siebenbg.)
72	Fink, Ernst	theol.	Nitschka (S.-Altenburg)
73	Fischer, Eduard	cand. theol.	Königsee
74	Fischer, Hermann	päd.	Immenrode (Schw.-R.)
75	Fleischhacker, A.	Lehrer	Ifta (S.-Weimar)
76	Florin, Andreas	päd.	Chur (Graubünden)
77	Förster, Emil	ling. rec.	Zeulenroda (Reufs ä. L.)
78	Förster, Wilhelm	philol.	Hilfringhausen
79	Franz, Emil	päd.	„Sachsen“
80	Fratscher, Karl	päd.	Weimar
81	Freund, Julius	theol.	Wasungen
82	Friedländer, Jacob	phil.	„Burst. Georg. Ung.“
83	Friedmann, Gg.	päd.	Hof (Bayern)
84	Frommhold, Adolf	theol.	Reichenbach i. V.
85	Gehring, August	philol.	Hildburghausen
86	Geinitz, Hugo	päd.	Altenburg
87	Gelbe, Richard	theol. et päd.	Bautzen
88	Gelbe, Th.	philol.	Bautzen
89	Gelderblom, Ernst	theol.	Barmen
90	Geréb, Martin	philol.	Halmágy (Siebenbürgen)
91	Gerlach, Johannes	math. et r. nat.	Dederstedt b. Eisleben

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Winters. 62	Dr. med. in Graz.
Winters. 75	Ev. Pfarrer A. B. in Frauendorf (Siebenbürgen).
Sommers. 74	Lehrer in Holtau (Siebenbürgen).
Sommers. 80	Seminardirektor in Chur.
Sommers. 79	Lehrer an der Mädchenschule in Hermannstadt.
Sommers. 80	In Amerika.
Sommers. 81	Lehrer an d. Fortbildungssch. f. Mädchen in Plauen.
Winters. 79	Gymnasialdirektor in Salonik.
Winters. 74	† als Gymnasiallehrer in Bistritz (Siebenbürgen).
Sommers. 74	Oberlehrer am Sophienstift in Weimar.
Sommers. 65	Dr., Dir. d. städt. ev. luth. höh. Mädchensch. in Flensburg.
Winters. 67	† als Rektor der Volksschulen in Gotha.
Winters. 72	Dr., Oberlehrer am Königl. Realgymnasium in Döbeln.
Sommers. 78	Oberlehrer am Königl. Seminar in Oschatz.
Sommers. 64	Prof. Dr., Konrekt. a. Wettiner Gymn. in Dresden.
Sommers. 64	Prof. am Domgymnasium in Magdeburg.
Sommers. 75	† als Pfarrer in Lindenau bei Heldburg (S.-Meiningen).
Winters. 83	Diakonus an der Peterskirche in Leipzig.
Winters. 72	Erster Oberlehrer an der Augusta-Schule in Magdeburg.
Winters. 67	Hofprediger und Konsistorialrat in Altenburg.
Winters. 74	Kreisschulinspektor in Würzburg.
Sommers. 65	w. i. J. 1889 Prof. d. deutschen Philologie a. d. Univ. Breslau.
Winters. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Zwickau.
Winters. 82	Ev. Pfarrer A. B. in Nufsbach (Siebenbürgen).
Sommers. 75	Ev. Pfarrer A. B. in Bukarest.
Winters. 67	Pfarrer in Dürrenebersdorf (Reufs j. L.)
Sommers. 70	Vorm. Dir. einer Privaterziehungsanst. in Schweina b. Bad Liebenstein, jetzt Besitzer der „Molkenkur" oberhalb Heidelberg.
Sommers. 78	Lehrer a. d. Barthschen Schule in Leipzig u. Inh. e. Pens.
Winters. 72	Fabrikbesitzer in Dresden-Pieschen.
Winters. 79	Prof. an der Kantonschule in Chur.
Winters. 80	Dr., Metallwarenfabrikant u. Gastechniker i. Steglitz b. Berlin.
Sommers. 75	
Sommers. 72	
Winters. 77	
Sommers. 72	Superintendent und Oberpfarrer in Saalfeld a. d. Saale.
Winters. 76	Pseudonym: „Oskar Waldeck."
Sommers. 78	Präparandenlehrer in Schwabach (Bayern).
Winters. 68	Pfarrer an St. Petri in Chemnitz.
Sommers. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Gera.
Winters. 76	Privatlehrer in Leipzig.
Sommers. 65	Bezirksschulinspektor in Grofsenhain.
Winters. 64	† als Direktor der 2. Realschule in Leipzig.
Winters. 81	Pastor der reformierten Gemeinde in St. Petersburg.
Sommers. 72	
Winters. 81	Oberlehrer an der Handelsschule in Jauer (Schlesien).

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
92	Giebner, Adalbert	theol.	Waltersdorf b. Gera
93	Glafey, Waldemar	philol.	Berga a. d. Elster
94	Glöckner, Gottfried	theol.	Calbe a. Saale
95	Göpfert, Armin	theol.	Ebenhards (S.-Meining.)
96	Göring, Hugo	theol. et phil.	Berka a. Werra
97	Görner, Hugo	theol.	Grofsenhain
98	Götze, Eduard	philol.	Dresden
99	Götze, Woldemar	phil.	Dresden
100	Gräf, Friedrich	phil.	Bistritz (Siebenbürgen)
101	Graeser, H.	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
102	Grand, Ulrich	päd.	Schleins (Graubünden)
103	Gräser, Gustav	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
104	Griebel, Heinrich	Lehrer	Altdorf (Bayern)
105	Grohmann, Oskar	theol.	Bautzen
106	Grofs, Julius	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbg.)
107	Günther, Hermann	Dr. phil.	Zittau
108	Günther, Victor	theol.	Löfsnitz b. Schneeberg
109	Gustrin, Emil Finnene	Dr. phil.	Lund (Schweden)
110	Gutsche, Otto	theol.	Bautzen
111	Hanschmann, Otto	Lehrer	Leisnig
112	Happach, Max	math.	Dessau
113	Hartmann, H.	theol.	Priefsnitz b. Camburg
114	Hase, Hermann	math.	Wahren
115	Hausotte, E.	päd.	Altenburg
116	Hausser, Bernhard	jur.	Plauen i. V.
117	Häufsler, Karl Oskar	phil.	Wehlitz b. Schkeuditz
118	Haymann, Arthur	theol.	Dresden
119	Hayner, Traugott	philol.	Gräfenhainichen (Pr. S.)
120	Hegedüs, Stephan	philol.	Klausenburg (Siebenbg.)
121	Held, Friedrich Emil	Lehrer	Greifenhain b. Frohburg
122	Helm, Johannes	Seminarlehrer	Flofs (Bayern)
123	Hempel, A.	päd.	Kahla (S.-Altenburg)
124	Hempel, F. W.	theol.	Bretnig
125	Hensold, Gg.	rer. nat.	Markendorf (Bayern)
126	Henze, Friedrich	päd.	Buntenbock (Hannover)
127	Herfurth, Franz	philol.	Kronstadt (Siebenbg.)
128	Herschel, Aug.	med.	Kolditz
129	Hertel, Albert	theol.	Radeberg
130	Herzog, Albert	theol. et phil.	Bistritz (Siebenbürgen)
131	Hesselbarth, Guido	theol.	Gödern b. Altenburg
132	Hingst, Karl Hermann	theol.	Tragnitz b. Leisnig
133	Hirt, Wolfgang	theol.	Gera
134	Hoffmann, Samuel	philol.	Kula (Ungarn)
135	Hoffmann, Frdch. Thd.	phil.	Leipzig
136	Hofmann, Richard	theol. et phil.	Hefsberg (S.-Meiningen)
137	Hörnlein, Herm.	theol.	Rodach b. Koburg
138	Horn, Karl	philol.	Kranichfeld (S.-Meining.)
139	Hüllemann, Karl	theol.	Greiz

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Winters. 62	angest. b. d. Verw. d. öffentl. Schuld i. Konstantinopel.
Sommers. 74	Dr., Oberlehrer am Nicolaigymnasium in Leipzig.
Sommers. 81	Dr., Pastor d. deutsch-ev. Gem. in Helsingfors (Finnland).
Sommers. 72	Oberlehrer am Lehrerinnenseminar in Eisenach.
Sommers. 73	Dr., Schriftsteller in Berka a. d. Werra.
Winters. 67	Pastor in Erbisdorf bei Freiberg.
Sommers. 66	Prof. Dr., Studiendirektor am Kadettenkorps in Dresden.
Sommers. 68	Dr.,Dir.d.Lehrerbildgsanst. d.D.Ver.f.Kn.-Hdarb.i.Leipzig.
Winters. 71	Ev. Pfarrer A. B. in Mettersdorf (Siebenbürgen).
Winters. 79	Ev. Pfarrer A. B. in Hamlesch (Siebenbürgen).
Sommers. 80	Professor an der Kantonschule in Chur.
Sommers. 70	Gymnasiallehrer in Mediasch (Siebenbürgen).
Winters. 81	Präparandenlehrer in Rotenburg a. Tauber.
Sommers. 66	† als Diakonus in Crimmitschau.
Winters. 75	Dir. d. ev. Gymnasiums A. B. in Kronstadt (Siebenbg.).
Sommers. 71	Oberlehrer am Königl. Seminar in Plauen bei Dresden.
Winters. 68	† als Seminarlehrer in Löbau (Sachsen).
Sommers. 70	Geh. Ober-Regierungsrat in Stockholm.
Winters. 67	Pfarrer in Türchau.
Sommers. 80	Lehrer an der h. Bürgerschule in Leipzig.
Sommers. 64	Prof., Oberlehrer a. d. Oberrealschule z. Strafsburg i. E.
Sommers. 70	Pfarrer in Bibra (S.-Meiningen).
Sommers. 66	Prof., Oberlehrer am städt. Realgymnasium in Zwickau.
Winters. 76	† als Lehrer an einer Bezirksschule in Leipzig.
Winters. 66	† als Referendar in Leisnig.
Sommers. 73	Privatgelehrter in Leipzig.
Sommers. 68	Pastor in Coswig bei Meifsen.
Sommers. 70	Dr., Rektor des Progymnasiums in Schlüchtern.
Sommers. 72	Dr., Prof. der klass. Philologie an der Univ. Budapest.
Sommers. 68	Lehrer an der 7. Bezirksschule in Leipzig.
Winters. 72	Seminarinspektor in Schwabach (Bayern).
Winters. 79	Lehrer an d. Mittelschule in Schmölln (S.-Altenburg).
Winters. 69	Oberlehrer am Realgymnasium in Freiberg.
Winters. 79	Seminarlehrer in Schwabach.
Sommers. 81	Lehrer a. d. gehobenen Volkssch. in Walsrode (Hannover).
Winters. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Neustadt b. Kronstadt (Siebenbg.).
Sommers. 64	soll in Amerika leben.
Sommers. 73	Pastor in Grofsgreba bei Kamenz.
Winters. 77	Ev. Pfarrer A. B. in Tekendorf (Siebenbürgen).
Sommers. 64	Pfarrer in d. deutsch. Kolonie Hochstädt in Südrufsland.
Sommers. 66	Pastor in Radebeul bei Dresden.
Sommers. 74	Dr., † in Roda (S.-Altenburg).
Sommers. 65	Inspektor des Zillerstiftes in Leipzig.
Sommers. 62	† als Lehrer an der Barthschen Schule in Leipzig.
Sommers. 76	Pfarrer u. Institutsvorst. i. Unterneubrunn (S.-Meining.).
Winters. 62	Oberlehrer a. d. Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.
Sommers. 74	Dr., Schulrat u. Direktor d. höh. Töchterschule in Wismar.
Sommers. 65	Dr., Oberlehrer an der Thomasschule in Leipzig.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
184	Lazaru, Moise	theol.	Kleinpold b. Hermannst.
185	Leinert, Hermann	Lehrer	Grimma
186	Leisker, Emil	päd.	Grimma
187	Leitner, Andreas	päd.	Regensburg
188	Leo, Herm.	theol.	Albertsdorf b. Chemnitz
189	Leuner, Johannes	päd.	Kamenz
190	Leuschner, Jul. Herm.	theol.	Zschirla b. Colditz
191	Liehr, Rudolf	päd.	Berlin
192	Lindner, Konstantin	theol.	Halsbrücke b. Freiberg
193	Löscher, Emil	theol.	Reichenbach i. V.
194	Loetze, Ewald	philol.	Gerbstedt (Pr. S.)
195	Loose, Wilh.	theol.	Chemnitz
196	Lungwitz, Oskar	phil.	Constappel b. Dresden
197	Macheleidt, Hugo	theol.	Leutenberg (Schw.-Rdst.)
198	Maempel, Robert	philol.	Plaue b. Arnstadt
199	Maier, Hermann	phil.	Eichstedten (Baden)
200	Mandinjan, Sedrak	päd.	Tiflis (Armenien)
201	Mańkowski, Boleslaus	päd.	Lemberg (Galizien)
202	Markowitsch, M.	phil.	Bošin (Serbien)
203	Martens, Karl	päd.	Beedenbostel b. Celle
204	Martin, Richard	math.	Johanngeorgenstadt
205	Martini, Moritz	Lehrer	Langenau b. Brand
206	Matthesius, Karl Herm.	theol.	Leisnig
207	Matho, Joh. Gottl.	Zeichenlehrer	Eilenburg
208	Mating-Sammler, Alfr.	math. et r. nat.	Altensalz bei Plauen
209	Maurizio, Silvio	Lehrer	Vicosoprano (Schweiz)
210	May, Karl	theol. et phil.	Tobsdorf (Siebenbürgen)
211	Meinel, Franz	rer. nat.	Lobenstein
212	Meyer, Franz Herm.	päd.	Schöneck i. V.
213	Meyndt, Joh.	theol. et phil.	Birthälm (Siebenbürgen)
214	Mickel, Rudolf	theol. et päd.	Dresden
215	Mittag, Ernst	philol.	Pulsnitz
216	Mohnlein, Johann	päd.	Pautzfeld (Bayern)
217	Mohr, Gustav	philos.	Königsee
218	Moraites, Spiridion	phil.	Insel Skiathos (Grchld.)
219	Morgenroth, Max	philol.	Saalfeld a. d. Saale
220	Morres, Eduard	phil.	Kronstadt (Siebenbrg.)
221	Morres, Wilhelm	Lehrer	Kronstadt (Siebenbrg.)
222	Müller, Karl Gottwerth	theol.	Roda (S.-Altenburg)
223	Müller, Kurt	päd.	Gera-Untermhaus
224	Müller, Walter	phil.	St. Gallen (Schweiz)
225	Muth, Eduard	päd.	Solothurn
226	Naumann, Johannes	theol.	Lichtenstein
227	Neefse, Paul	philol.	Pulsnitz
228	Nehrkorn, Julius	phil.	Braunschweig
229	Nestler, Moritz Julius	philos.	Dresden
230	Neudecker, Karl	päd.	Crimmitschau

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 62	Konsistorialr. d. griech.-orient. Archidiöz. in Hermannst.
Winters. 67	Lehrer an der 1. Bezirksschule in Leipzig.
Sommers. 69	Dr., Oberlehrer am städt. Realgymnasium in Leipzig.
Winters. 74	Hauptlehrer in München.
Winters. 62	Pfarrer in Porzdorf.
Winters. 69	Oberlehrer am Königl. Seminar in Nossen.
Winters. 62	Lehrer a. d. 3. Bürgersch. u. Konviktinspekt. i. Leipzig.
Winters. 67	
Sommers. 74	† als Diakonus in Vielau bei Zwickau.
Sommers. 65	Pfarrer in Zwönitz.
Sommers. 65	
Sommers. 63	Prof. Dr., Direkt. d. Realsch. mit Progymn. in Meifsen.
Winters. 66	Prof. am Realgymnasium in Leipzig.
Winters. 67	Pfarrer in Singen bei Paulinzelle.
Winters. 67	† als Gymnasiallehrer in Weifsenfels.
Winters. 70	Lehrer am Gambrichschen Institut in Nürnberg.
Winters. 72	Prof. a. d. geistl. Akad. in Etschmiadzin (russ. Armen.).
Winters. 77	
Winters. 78	Gymnasiallehrer in Belgrad.
Winters. 76	Töchterschullehrer in Braunschweig.
Winters. 67	Dr., Direktor der Realschule in Sonneberg (S.-Meiningen).
Winters. 66	Lehrer an der 1. Bezirksschule in Leipzig.
Winters. 66	Pastor emer. von Ernstthal.
Winters. 67	Lebt als pensionierter Zeichenlehrer in Leipzig-Reudnitz.
Sommers. 64	Prof. Dr., Direktor der Realschule in Werdau.
Winters. 82	Professor an der Kantonschule in Chur.
Sommers. 73	Ev. Pfarrer A. B. in Honigberg bei Kronstadt (Siebenbg.).
Winters. 69	† als Schuldirektor in Saalfeld a. d. Saale.
Sommers. 64	† durch Selbstmord 1866.
Winters. 67	† als Professor in Mediasch (Siebenbürgen).
Winters. 69	† als Pastor in Grofsmilkau bei Rochlitz.
Sommers. 65	† als Oberlehrer am Gymnasium in Chemnitz 1880.
Winters. 77	Seminarlehrer in Straubing.
Winters. 65	Professor am Gymnasium in Lahr (Baden).
Sommers. 73	Seminardirektor in Larissa (Thessalien).
Winters. 64	† in Saalfeld a. d. Saale als preufs. Gymnasiallehrer.
Winters. 72	Dr., Gymnasialprof. u. Vorst. e. Erz.-Anst. in Kronstadt.
Sommers. 75	Prediger und Rektor in Kronstadt-Bartholomae.
Winters. 62	Pfarrer in Klosterlausnitz.
Winters. 78	Vorsteher d. Privatbahn-Berufsgenossenschaft in Lübeck.
Winters. 82	Dr., Prof. an der Kantonschule in St. Gallen.
Winters. 66	Bezirkslehrer in Schönenwerd b. Alten (Schweiz).
Winters. 81	Pastor und Pflegehausleiter in Hubertusburg.
Sommers. 63	Prof. Dr., Oberlehrer a. Kgl. Realgymnasium in Zittau.
Winters. 81	Oberlehrer an einer Privatschule in Vlotho a. d. Weser.
Winters. 66	Oberlehrer an der 2. Realschule in Leipzig.
Winters. 81	Schuldirektor in Reichenbach i. V.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
231	Neuhoff, Hch.	theol.	Jefsnitz
232	Neumann, Wilh.	theol.	Zittau
233	Nieden, Johannes	päd.	Koblenz
234	Niederley, W.	Lehrer	Leipzig
235	Nützel, Hans	rer. nat.	Schönfeld (Bayern)
236	Nyberg, Bernh.	Gymnasiallhr.	Helsingfors (Finnland)
237	Oette, M.	phil.	Löbau
238	Oekonomos, P.	phil.	Arkadien
239	Oberländer, Richard	päd.	Eliasbrunn b. Lobenstein
240	Pachaly, Richard	theol.	Bernstadt
241	Petrowitsch, Nicola J.	phil.	Belgrad
242	Pilling, Otto	math.	Göfsnitz (S.-Altenburg)
243	Pilz, Friedrich Wilhelm	Musiker	Hartenstein
244	Planitz, F. B.	theol.	Strauch bei Grofsenhain
245	Poeschmann, Eugen Th.	theol.	Plauen i. V.
246	Procksch, Aug.	philol.	Naundorf (Lausitz)
247	Pültz, Martin	päd.	Hof (Bayern)
248	Quaas, Johannes	philol.	Altenburg
249	Quaas, Reinhold	philol.	Leipzig
250	Rachel, Max H.	philol.	Dresden
251	Radecke, Fr.	theol.	Hundisburg b. Magdebg.
252	Räuber, Ernst	theol.	Seehausen
253	Ramig, Herm.	päd.	Grün bei Lengenfeld
254	Ramshorn, Moritz	theol.	Eisenberg (S.-Altenburg)
255	Rathlef, Georg	cand. hist.	Dorpat
256	Rathmann, Georg	theol.	Wernigerode
257	Rauch, August	philol.	Meiningen
258	Reckendorf, Salomon	phil.	Trebitsch (Mähren)
259	Reif, Jakob	phil.	Báán (Ungarn)
260	Reimesch, Fr.	päd.	Zeiden (Siebenbürgen)
261	Rein, Wilhelm	päd., cd. theol.	Eisenach
262	Reinerth, Daniel	phil. et theol.	Bogeschdorf (Siebenbg.)
263	Reinstein, A.	päd.	Glauchau
264	Reifsig, Karl Heinr. Aug.	päd.	Rödersdorf bei Schleiz
265	Resch, Max	theol.	Tschirma (Reufs ält. L.)
266	Rettig, Friedrich	theol.	Oberkatz (S.-Meiningen)
267	Rolle, Hermann	theol.	Rohnau (Lausitz)
268	Rofsner, O.	theol. et phil.	Greiz
269	Rothe, Albert	cand. theol.	Deitersen (Hannover)
270	Rückert, Otto	theol.	Schweina (S.-Meiningen)
271	Sahakian, Sahak	päd.	Armenien
272	Sauppe, Oskar	theol.	Lückersdorf bei Kamenz
273	Schaarschmidt, Ulrich	philol.	Bautzen
274	Schade, Alfred	philol.	Seehausen bei Leipzig
275	Scheib, Edward E.	phil.	Baltimore (Amerika)

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 64	Prof. am Gymnasium in Nordhausen.
Winters. 64	† 1872 als erst. Oberl. a. Teichmannschen Inst. i. Leipzig.
Sommers. 80	Konrektor in Strafsburg.
Sommers. 64	Lehrer an der Barthschen Schule in Leipzig.
Winters. 76	Seminarlehrer in Bamberg.
Winters. 69	
Sommers. 70	† als Oberlehrer am Gymnasium in Eisenberg.
Sommers. 73	Gymnasiallehrer in Athen.
Winters. 76	Kantor in Lehnin (Prov. Brandenburg).
Sommers. 63	Prof., Rektor am städt. Realgymnasium in Freiberg.
Sommers. 74	Direktor des Nationaltheaters in Belgrad.
Winters. 66	Prof. Dr., Oberlehrer am Gymnasium in Schleusingen.
Sommers. 72	Ging zur Post.
Winters. 69	Diakonus an der Nikolaikirche in Leipzig.
Winters. 66	Pastor in Einsiedel bei Chemnitz.
Winters. 64	Schulrat, Prof. Dr., Dir. d. Herzogl. Gymn. z. Altenburg.
Sommers. 78	Seminarlehrer in Schwabach (Bayern).
Sommers. 70	Oberlehrer am städtischen Realgymnasium in Freiberg.
Winters. 66	† als Oberlehrer am Realgymnasium in Zwickau.
Sommers. 64	Prof. Dr., Konrektor am Vitzthumschen Gymn. in Dresden.
Sommers. 82	Seminaroberlehrer.
Winters. 67	† Mitte der 70er Jahre.
Winters. 62	† als Oberlehrer an der Realschule zu Reichenbach i. V.
Sommers. 67	Hauptlehrer an der öffentl. Handelslehranstalt in Leipzig.
Winters. 74	Oberlehrer am Privatgymnasium in Dorpat.
Sommers. 67	Pfarrer in Straufsfurt bei Erfurt.
Sommers. 68	Prof. am Herzogl. Gymnasium in Meiningen.
Winters. 69	lebt in Nürnberg als Schriftsteller und Lehrer.
Sommers. 71	Prof. a. d. Oberrealsch. u. Handelsakademie in Budapest.
Winters. 82	Lehrer an d. Mädchenschule in Kronstadt (Siebenbg.).
Winters. 69	Prof. d. Päd. a. d. Univ. Jena u. Dir. d. päd. Univ.-Sem. das.
Winters. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Arbegen (Siebenbürgen).
Sommers. 70	† als Seminaroberlehrer in Grimma.
Winters. 68	† als Lehrer in Werdau.
Sommers. 65	Pastor emer. von Netzschkau i. V.
Sommers. 73	† als Pfarrer in Ruhla.
Sommers. 74	Oberpfarrer und Superintendent in Gräfenthal.
Sommers. 65	† vor länger als zwanzig Jahren.
Sommers. 70 Winters. 67	Dr., Seminardirektor in Hildburghausen.
Sommers. 82	Priester u. Lehrer an der höh. armen. Schule in Tiflis.
Winters. 67	Pastor in Lückendorf bei Zittau.
Sommers. 71	Prof. Dr., Direktor der Realschule zu Chemnitz.
Winters. 77	Dr. phil. und Gymnasiallehrer in Leipzig.
Winters. 72	Dr., wahrscheinlich in Amerika.

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
276	Schiel, Gustav	phil.	Kronstadt (Siebenbürgen)
277	Schilling, Arno	rer. nat.	Pöfsneck (S.-Meiningen)
278	Schilling, Gust.	theol.	Dessau
279	Schilling, Max	päd.	Roda (S.-Altenburg)
280	Schmidt, Aug.	theol.	Almerswind (S.-Meining.)
281	Schmidt, Gustav	phil.	Prefsburg (Ungarn)
282	Schmidt, Karl	päd.	Gillersdorf (Thrg.)
283	Schneider, Hugo	germ.	Neumark i. V.
284	Schönewald, Friedr.	päd.	Grofsensee (S.-Weimar)
285	Schönewald, Louis	Lehrer	,, ,,
286	Schönfeld, Josef	phil.	Altofen (Ungarn)
287	Schoeppe, Richard	päd.	Mertendorf (S.-Weimar)
288	Schramm, Oskar	päd.	Angstedt bei Arnstadt
289	Schütze, Franz	philol.	Klein-Leitzkau (Anhalt)
290	Schuller, Fritz	theol. et phil.	Hermannstadt(Siebenbg.)
291	Schuller, R.	theol. et phil.	Schäfsburg (Siebenbg.)
292	Schulze, Paul	päd.	Chemnitz
293	Schumann, Eduard	Kand. d. höh. Schulamts	Berga a. d. Elster
294	Schunke, Theodor	Lehrer	Altenburg
295	Schwesinger, Wilhelm	Lehrer	Eisfeld (S.-Meiningen)
296	Seiffert, F.	ling. rec.	Grünberg (Schlesien)
297	Seiler, Th.	philol.	Kleinhäningen b. Basel
298	Seyfarth, Kurt	päd.	Neuenmörbitz (S.-Altbg.)
299	Siegel, Karl	Lehrer	Leipzig
300	Siegert, Karl	philol.	Soest
301	Siegmund, Aug.	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
302	Silberstein, Adolf	philol.	Budapest
303	Sorge, Ernst	theol.	Grünbergb.Crimmitschau
304	Spittel, W.	Schulamtsknd.	Friedrichswert (S.-Gotha)
305	Steglich, Theodor	cand. theol.	Dresden
306	Steinberg, Joh. Philipp	päd.	Norden (Ostfriesland)
307	Stephani, Mich. Alb.	theol. et phil.	Hermannstadt(Siebenbg.)
308	Stimpfl, Josef	päd.	Bayern
309	Stretz, Joh.	rer. nat.	Oberhaid (Bayern)
310	Stumpf, Louis	Lehrer	Zeitz
311	Svensson, Gust. Waldem.	Magist. philos.	Helsingfors (Finnland)
312	Szavits, Emil (Milan)	phil.	Türkisch Kanisza (Ung.)
313	Theil, J.	theol. et phil.	Kronstadt (Siebenbürgen)
314	Theifs, J.	theol. et phil.	Mediasch (Siebenbürgen)
315	Thellmann, Wilhelm	theol. et philol.	Fogarasch(Siebenbürgen)
316	Thrändorf, Ernst	theol.	Gera
317	Thümer, August	theol.	Zwickau
318	Thullner, E.	theol. et phil.	Birthälm (Siebenbürgen)
319	Tontsch, Andreas	theol. et phil.	Heldsdorf (Siebenbürgen)
320	Trautvetter, A.	Kand. des höh. Schulamts	Wangenheim (S.-Gotha)
321	Tretschger, M.	cand. theol.	„Schweiz"

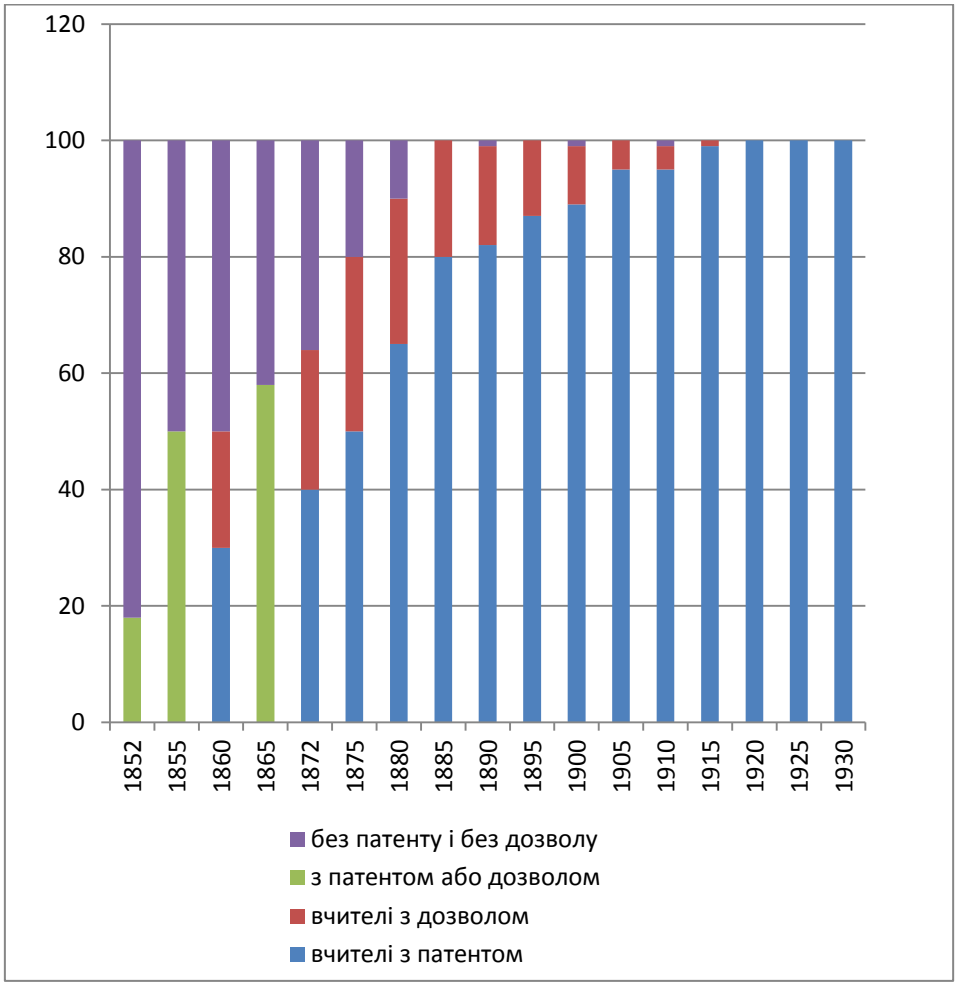
Eintritt	Gegenwärtige Stellung.
Sommers. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Kronstadt (Siebenbürgen).
Winters. 76	Lehrer a. d. Bürgerschule in Bayreuth.
Sommers. 64	„verschollen".
Winters. 72	Direktor der mittleren Mädchenbürgerschule in Zwickau.
Sommers. 72	Superintendeut in Eisfeld (S.-Meiningen).
Sommers. 72	
Winters. 71	Prof., 1. Oberlehrer am Realgymnasium zu Borna.
Winters. 76	Lehrer an der Bürgerschule in Altenburg.
Winters. 68	Lehrer in Gelnhausen (Prov. Hessen-Nassau).
Sommers. 70	† als kgl. preufsischer Eisenbahnbeamter in Bochum.
Sommers. 65	† als Student der Mathematik in Budapest.
Sommers. 78	Beamter einer Feuerversicherungsgesellschaft am Rhein.
Winters. 81	Oberlehrer an der 2. Realschule in Leipzig.
Sommers. 71	Dr. phil., praktischer Arzt in Kassel.
Winters. 78	Dr., Gymnasiallehrer in Hermannstadt.
Sommers. 72	Dr., Gymnasiallehrer in Schäfsburg (Siebenbürgen).
Winters. 79	Lehrer in Dresden.
Winters. 82	Lehrer an der Mittelschule in Posen.
Sommers. 73	Dr., Oberlehrer am Friedrichstädt. Seminar in Dresden.
Winters. 81	Lehrer an der Bürgerschule in Sonneberg.
Sommers. 79	Oberlehrer am Realgymnasium in Stettin.
Sommers. 65	† im Frühjahr 1866 in Kleinhüningen.
Sommers. 80	Lehrer an der Stadtschule in Gölsnitz (S.-Altenburg).
Sommers. 80	Lebt als Privatmann in Radebeul bei Dresden.
Winters. 76	Oberlehrer am Wilhelmsgymnasium in Königsberg.
Winters. 77	Gymnasiallehrer in Bistritz (Siebenbürgen).
Sommers. 64	Redakteur des „Pester Loyd" in Budapest.
Sommers. 64	Pfarrer in Lindenau b. Leipzig.
Sommers. 62	Seminarlehrer in Gotha.
Sommers. 72	Archidiakonus in Hainichen.
Winters. 74	† vor länger als zehn Jahren als Naturarzt in Oldenburg.
Winters. 82	Elementarlehrer in Hermannstadt.
Winters. 82	Dr., Seminarhilfslehrer in Bamberg.
Winters. 76	Seminarlehrer in Bamberg.
Winters. 67	† als Lehrer in Stumsdorf b. Halle.
Sommers. 71	
Winters. 74	Schriftsteller in Neusatz (Ungarn).
Winters. 79	Beamter am städtischen Bureau in München.
Winters. 76	Gymnasiallehrer in Mediasch (Siebenbürgen).
Winters. 75	†
Sommers. 73	Dr., Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.
Winters. 67	Prof., cand. rev. min. u. Religionsl. a. Gymn. in Freiberg.
Winters. 82	Ev. Pfarrer A. B. in Dobring (Siebenbürgen).
Winters. 67	† als Seminardirektor in Kronstadt.
Sommers. 82	Kaufmann in Santiago (Süd-Amerika).
Sommers. 73	

Lfd. Nr.	Name	Studium	Geburtsort
321	Tschulkas, K. J.	Dr. phil.	Kastoria (Mazedonien)
322	Türkheim, Leo	ling. rec.	Hamburg
323	Uffer, Johann	phil.	Rujen (Livland)
324	Uhle, Hch. Th.	philol.	Frauenstein
325	Ullrich, Busso	theol.	Oberstadt (S.-Meiningen)
326	Vater, Gustav	theol.	Gera
327	Verédy, G.	prof. cand.	Budapest
328	Voigt, Hch.	theol.	Roda bei Frohburg
329	Voigt, Johannes Reinhold	theol.	Göda bei Bautzen
330	von Voigt, Wilhelm	philol.	Hildesheim
331	Vorbrodt, G.	theol.	Magdeburg
332	Vordemann, A.	phil.	Gadenstedt (Hannover)
333	Wagner, Ad.	päd.	Quirla (S.-Altenburg)
334	Wagner, G. E.	Lehrer	Rufsdorf bei Limbach
335	Wagner, P.	theol.	Zeitz
336	Wanner, O.	phil. et päd.	Schleitheim (Schweiz)
337	Wartanjan, Philipp	phil.	Tiflis (Armenien)
338	Weber, Adalbert	Lehrer	Kaisheim (Bayern)
339	Weber, Julius	phil. et theol.	Broos (Siebenbürgen)
340	Wehner, Carl	phil.	Sonneberg (S.-Meiningen)
341	Weinmann, Ph.	päd.	Ob.-Hilbersheim(Rheinh.)
342	Weise, E.	päd.	Schönbrunn b. Herrnhut
343	Weise, Karl Theod.	phil.	Meuselwitz
344	Weifs, Walther	phil.	Petershagen(Ostpreufsen)
345	Weifsschuh, Ernst	theol.	Leipzig
346	Wendlandt, Fritz	philol.	Madras (Ostindien)
347	Wenzel, Heinrich	Lehrer	Aue i. Erzgeb.
348	Wey, Fr.	theol.	Wasungen
349	Widemann, Ernst	theol.	Plauen i. V.
350	Wiget, Gustav	päd.	Altstaetten (St. Gallen).
351	Wiget, Theodor	päd.	" "
352	Wilk, Edm.	Dr. phil.	Eckartsleben (S.-Gotha)
353	Willmann, O.	Dr. phil.	Lissa (Posen)
354	Windorf, Edmund	cand. theol.	Stadtilm
355	Winzer, Hermann	päd.	Udestedt (S.-Weimar)
356	Wlajič, Miloje	phil.	Belgrad
357	Wohlrabe, Wilhelm	päd.	Altenbeichlgn. b. Cölleda
358	Wolfer, Peter	päd.	Harthausen (Rheinpfalz)
359	Wustmann, Gust.	philol.	Dresden
360	Zacharias, Otto	philos.	Leipzig
361	Zamarias, Alexius	phil.	Jannina (Türkei)
362	Zange, Friedrich	theol.	Römhild
363	Zehmisch, Fritz	theol.	Wildenfels
364	Zeifsler, Karl	theol.	Böhlen b. Rötha
365	Ziller, Otto	theol.	Leipzig
366	Zillig, Peter	päd.	Staffelstein (Bayern)
367	Zintz, Wilhelm	päd.	Scholten (Siebenbürgen)

Eintritt	Gegenwärtige Stellung
Sommers. 80	Gewesener Gymnasiallehrer.
Sommers. 76	Reallehrer in Fürth (Bayern).
Winters. 74	† vor 5—6 Jahren im Nord-Rujenschen Kirchsp. (Livland).
Winters. 64	Prof. Dr., Oberlehrer an der Kreuzschule in Dresden.
Sommers. 73	Pfarrer in Vachdorf bei Meiningen.
Sommers. 73	Krankheitsh. im Ruhestand; lebt in Dresden-Pieschen.
Sommers. 70	Dr., Insp. d. hauptstädt. Volksschulwesens in Budapest.
Sommers. 63	Pfarrer in Neukirchen bei Werdau.
Winters. 68	† als Diakonus in Lommatzsch.
Winters. 66	Oberlehrer am Herzogl. Marien-Institut in Gotha.
Winters. 82	Pastor in Alt-Jafsnitz b. Bitterfeld.
Winters. 76	† als Student in Gadenstedt.
Sommers. 74	
Winters. 81	Kantor an der Bürgerschule in Geyer.
Winters. 82	Diakonus in Zahna bei Wittenberg.
Sommers. 82	Lehrer am freien Gymnasium in Zürich.
Sommers. 70	Inspektor an der armenischen Mädchenschule in Tiflis.
Sommers. 68	Dr., Kreisschulinspektor in Würzburg.
Sommers. 74	Ev. Pfarrer A. B. in Klosdorf (Siebenbürgen).
Winters. 75	Oberlehrer am Gymnasium in Hildburghausen.
Sommers. 77	Lehrer an der städtischen Schule in Mainz.
Sommers. 70	Oberlehrer am Kgl. Seminar in Plauen.
Sommers. 62	Direktor der Bürgerschule in Colditz.
Winters. 76	Dr. med., Arzt in Transvaal.
Winters. 68	Oberlehrer an der Realschule in Leisnig.
Sommers. 81	† 1891 als Hauslehrer in Harburg a. d. Elbe.
Winters. 67	† 1882 als Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.
Winters. 69	Pfarrer in Dingsleben bei Römhild.
Winters. 66	Pastor in Höckendorf bei Tharandt.
Sommers. 74	Direktor des Privatinstitutes „Wiget“ in Rorschach.
Sommers. 75	Direktor der Kantonschule in Trogen (Appenzell).
Winters. 81	Schuldirektor in Gotha.
Winters. 63	Prof. der Philosophie und Pädag. an der Univ. Prag.
Sommers. 70	† als Privatgelehrter in Berlin.
Sommers. 80	Rektor in Neustadt a. Orla.
Winters. 74	Seminarlehrer in Belgrad.
Winters. 76	Dr., Rektor an den Volksschulen in Halle.
Winters. 77	Sekretär in einer Gärtnerei in Speyer.
Winters. 64	Prof. Dr., Oberbiblioth. a. d. Stadtbibl. u. Dir. d. städt. Arch. z. Leipz.
Winters. 66	Dr., Direktor der Biologischen Station am Plöner See.
Sommers. 74	Gymnasialdirektor in Jannina (Türkei).
Winters. 67	Direktor des Realgymnasiums in Erfurt.
Winters. 67	Oberlehrer an der Landwirtschaftsschule in Helmstedt.
Sommers. 74	Pfarrer in Steinigtwolmsdorf.
Sommers. 80	Privatgelehrter und bad. Pfarrer a. D. in Heidelberg.
Winters. 76	Lehrer in Würzburg.
Winters. 79	Ev. Pfarrer A. B. in Niemesch (Siebenbürgen).

Додаток М

Ступінь відповідності вчителів початкової школи вимогам департаменту освіти Прусії



Джерело : [669, с. 160]

Додаток Н

Праці гербартіанців

Додаток Н 1

Праці К.-Ф. Стоя

2. Stoys Schriften in systematischer Übersicht

Kategorien	selbständige Schriften (S)	Aufsätze (A)	Rezensionen		Nachrufe (N)	Thesen (T)	Vorworte (V)
			Einzelrezensionen (R)	Sammelrezensionen (SR)			
Allgemeine Didaktik							
	S5-7; S12; S15; S19; S20; S22; S25; S31-32; S41	A1; A3; A13; A20; A48; A51; A63; A76				T2	V5
Allgemeine Pädagogik							
	S11; S17; S40	A94;	R17	SR2-6; SR12	N4		
Fachdidaktik							
Deutsch	S2; S20; S36; S41	A6; A8; A10; A43; A73; A78; A84; A88	R20	SR5; SR13			
Englisch	S36; S41	A78					
Französisch	S36; S41	A78					
Geographie	S34; S36; S41	A41; A68; A78		SR5			V5
Geschichte	S36; S41	A36; A39; A78	R11	SR5; SR10; SR13			
Griechisch	S8; S41						
Heimatkunde	S34	A68					
Kalligraphie				SR5			
Latein	S9; S41	A104					
Mathematik	S36; S41	A78	R2	SR5			V1; V4
Musik		A75					
Naturkunde/ Naturwissenschaft	S20-21; S36; S41	A78	R13	SR5; SR10; SR13			
Religion	S36; S41	A78	R1	SR1; SR5; SR8			

Kategorien	selbständige Schriften (S)	Aufsätze (A)	Rezensionen		Nachrufe (N)	Thesen (T)	Vorworte (V)
			Einzelrezensionen (R)	Sammelrezensionen (SR)			
Turnen	S24	A9; A83	R8				
Zeichnen	S36	A41; A75; A78	R24	SR5			
Historisches							
Historische Pädagogik	S3; S11; S17; S19; S22; S27; S37-38	A2-3; A9-10; A26; A30; A32; A38; A42; A58; A64; A72-75; A80; A97-99; A101-102; A104	R11; R23		N2-4		V2
Sonstiges		A35; A56; A90	R18; R19; R21; R25		N1		
Internationale Perspektiven: a) Bildungswesen des Auslands							
Amerika		A46; A67					
England	S22	A46					
Frankreich		A16; A17; A46					
Italien		A48					
Österreich	S27	A25; A45; A69					
Schweden		A100					
Schweiz							V3
Ungarn		A54					
b) Sonstiges							
England		A15; A83					
Frankreich			R7				
Holland		A90-91					
Israel			R12				
Schweiz		A31					

Kategorien	selbständige Schriften (S)	Aufsätze (A)	Rezensionen		Nachrufe (N)	Thesen (T)	Vorworte (V)
			Einzelrezensionen (R)	Sammelrezensionen (SR)			
Institutionen							
Alumnat (allgemein)	S22; S24	A85					
Elementarschule	S12; S25	A48					
Fortbildungsschule	S32	A63				T1	
Gymnasium	S12; S22; S25; S41	A33; A45; A48; A76; A104	R15				
Haus (Familie)	S6; S11; S15; S17	A75; A86					
Kirche		A23; A30; A33; A38					
Realschule	S12; S25	A20; A33; A48; A60					
Schule (allgemein)	S3; S5-7; S15; S17; S24	A1; A8; A11; A13; A16-17; A21; A23; A24; A27-28; A30; A34; A38; A41; A49; A76; A86; A95	R3; R16			T2-4	
Staat	S3	A1; A8; A11; A13; A19; A21; A23-24; A29; A33; A41; A48; A55; A76; A86; A92; A95					V3
Stoysche Erziehungsanstalt	S5-7; S11-13; S16; S18; S20; S24-S25	A5;					V5
Taubstummen- und Blindenanstalt		A77					

Kategorien	selbständige Schriften (S)	Aufsätze (A)	Rezensionen		Nachrufe (N)	Thesen (T)	Vorworte (V)
			Einzelrezensionen (R)	Sammelrezensionen (SR)			
Übungsschule des Jenaer Pädagogischen Seminars	S10; S14; S19	A3; A81					
Universität		A12; A33; A46; A48	R4				
Vereine		A4; A37; A92					
Volksschule	S19; S31-32	A3; A19; A29; A33; A40; A44; A51; A63-64; A73; A100					V3
Lehrerberuf/Lehrerstand							
	S26-27	A19; A33; A47; A67; A69; A86; A92					V3
Lehrerbildung							
	S4; S14; S26-27; S35; S38-39	A25; A39; A45; A48; A54-55; A59; A71; A76-77; A79-81; A84; A86; A87; A105	R5; R16			T3-4	V2
Medien pädagogischer Bildung							
Allgemeine Schul-Zeitung		A7; A42; A50; A52; A58; A65; A70					
Kinder- und Jugendliteratur		A2; A82	R22	SR9-11; SR13-15			
Pädagogische Lektüre für Eltern und/ oder Lehrer	S34			SR9-11; SR13			
Pädagogische Enzyklopädie							
	S23						

Kategorien	selbständige Schriften (S)	Aufsätze (A)	Rezensionen		Nachrufe (N)	Thesen (T)	Vorworte (V)
			Einzelrezensionen (R)	Sammelrezensionen (SR)			
Philologie							
		A12; A48					
Philosophie							
	S1; S3; S28; S33	A35; A53; A62; A66	R4; R14; R18; R19; R21			T5	
Psychologie							
	S15; S29-30	A1; A18; A52; A57; A61; A89					
"Vaterländische Ereignisse"							
		A14; A16; A21-23; A27; A31; A33; A36; A48-49; A91	R6; R9-10				
"Weibliche Bildung"							
	S36; S39	A78		SR7; SR3			
Zeitgeist							
	S11	A1; A15; A93	R7				

Додаток Н 2

Праці К.-Ф. Стоя

(у журналах та газетах)

ASZ Allgemeine Schulzeitung (*Загальна шкільна газета)*

ES Evangelisches Schulblatt (*Євангельський шкільний вісник)*

JBwP Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (*Щорічник Спілки наукової педагогіки)*

JL Jenaische Literaturzeitung (*Літературна газета Єни)*

NJAL Neue Jenaische Allgemeine Literaturzeitung (*Нова загальна літературна газета Єни)*

ZSPspT Zeitschrift für Philosophie und spekulative Theologie (*Журнал філософії та спекулятивної (умоглядної) теології)*

1. Stoy, Karl Volkmar: Kleinere Schriften und Aufsätze. Mit einer Einleitung von Dr. Karl Andreae. Herausgegeben von Heinrich Stoy. 2 Bände. Leipzig: Engelmann. (*Тези та статті. Вступне слово докт. К. Андрее*)
2. Stoy, Karl Volkmar: Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Skizze des grammatischen Unterrichts und Grammatik. 1. Aufl. Heidelberg 1842. (*Навчання німецької мови у перші шість років. Ескіз уроку граматики*)
3. Stoy, Karl Volkmar: Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen. Jena 1843. (*Пропозиції щодо педагогічної підготовки теологів*)
4. Stoy, Karl Volkmar: De auctoritate in rebus paedagogicis Platonicae civitatis principibus tributa. Dissteration. Jena 1843. (*Питання авторитету та управління у Платона*)
5. Stoy, Karl Volkmar: Schule und Leben. Der pädagogischen Bekenntnisse erstes Stück. Jena: Frommann 1844. (*Школа і життя. Педагогічна сповідь*)
6. Stoy, Karl Volkmar: Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück. Jena: Frommann 1845. (*Старе і нове. Педагогічна сповідь*)
7. Stoy, Karl Volkmar: Über Religionsunterricht. In: NJAL 5 (1846), Nr. 18, S. 68-71. (*Навчання релігії*)
8. Stoy, Karl Volkmar: Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart. Jena: Frommann 1847. (*Педагогічні проблеми сучасності*)

9. Stoy, Karl Volkmar: Lateinische Grammatik. Jena: Frommann 1847. (*Граматика латини*)

10. Stoy, Karl Volkmar: Die Noth der Schule. Der pädagogischen Bekenntnisse drittes Stück. Jena: Frommann 1847.(*Бідність школи. Педагогічна сповідь*)

11. Stoy, Karl Volkmar: Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. 1. Aufl. Jena 1847. *(Шкільний статут для семінарії Єни)*

12. Stoy, Karl Volkmar: Griechische Grammatik ohne Worte. Jena: Frommann 1847. (*Граматика грецької мови без слів*)

13. Stoy, Karl Volkmar: Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer 2 (1847), S. 23-32. (*Загальна педагогіка*)

14. Stoy, Karl Volkmar: Rousseau, Fichte, Considerant und die Idee der Erziehung. Der pädagogischen Bekenntnisse viertes Stück. Jena 1850. (*Вивчення Руссо, Фіхте та ідеї виховання*)

15. Stoy, Karl Volkmar: Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer 5 (1851), S. 364-377. (*Загальна педагогіка*)

16. Stoy, Karl Volkmar: Pädagogische Anlagen in Jena. Der pädagogischen Bekenntnisse fünftes Stück. 1. Aufl. Jena: Frommann 1851. (*Педагогічні задуми для Єни*)

17. Stoy, Karl Volkmar: Vorwort. In: E. Zizmann (Hrsg.): Geometrische Formenlehre. Eine Anleitung zur Betrachtung geometrischer Körper und des Strahlenbündels als Vorbereitung zur gesamten Geometrie. 1. Abteilung. Lehrstoff. Jena 1852, S. III-IV. (*Передмова. Вчення про геометричні формули*)

18. Stoy, Karl Volkmar: Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer 7 (1853), S. 546-561. (*Загальна педагогіка*)

19. Stoy, Karl Volkmar: Erster Gottesdienst in unserer Hauskirche. Am ersten Pfingsttage 1854. Jena 1854. (*Перша служба Божа у нашій церкві*)

20. Stoy, Karl Volkmar: Unser Haus-Gottesdienst zum Anfang des Schuljahres. Am weißen Sonntage 1855. Jena 1855. (*Перша служба Божа на початку 1855 навчального року*)

21. Stoy, Karl Volkmar: Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Leipzig 1855. (*Домашня педагогіка*)

22. Stoy, Karl Volkmar: Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena. Leipzig 1855. (*Нова народна школа при педагогічній семінарії Єни*)

23. Stoy, Karl Volkmar: Über Haus- und Schulpolizei. Ein Vortrag, gehalten im wissenschaftlichen Verein zu Berlin. Berlin: Oehmigke 1856. (*Про домашній та шкільний нагляд*)

24. Stoy, Karl Volkmar: Taufbüchlein vom 23ten Oct. 1858. Eine Gabe den Freunden von der Stoy'schen Hausgemeinde. Jena 1858. (*Книжечка хрещення від 23 жовтня 1858 р.*)

25. Stoy, Karl Volkmar: Vorwort des Herausgebers. In: Karl Volkmar Stoy (Hrsg.): Bartholomäi, Friedrich, Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben. Denkschrift zum 300jährigen Jubiläum der Universität von dem ältesten Mitgliede des Seminars. Leipzig 1858. (*Педагогічна семінарія у Єні*)

26. Stoy, Karl Volkmar: Schrift und Jugend, sonst und jetzt. In: Karl Volkmar Stoy (Hrsg.): Album des pädagogischen Seminars an der Universität Jena. Denkmäler und Gaben von Director, Freunden und Gönnern des Seminars, Bd.1, Leipzig 1858, S. 5-39. (*Твори і молодь. Альбом педагогічної семінарії у Єні*)

27. Stoy, Karl Volkmar: Pädagogische Anlagen in Jena. Der pädagogischen Bekenntnisse fünftes Stück. 2. Aufl. Jena 1858. *Педагогічні задуми у Єні. Педагогічна сповідь*)

28. Stoy, Karl Volkmar: Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. 2. Aufl. Jena: Verlag des pädagogischen Seminars 1858. *(Шкільний статут для семінарії Єни)*

29. Stoy, Karl Volkmar: Zur Bibliographie der Schule. In: Aus dem pädagogischen Seminar an der Universität Jena. Organ der Mitglieder des Jenaer Pädagogischen Seminars in der Redaktion von Bartholomäi (1859), Nr. 6-12, S. 33-35. *(До бібліографії школи)*

30. Stoy, Karl Volkmar: Aus der Johann-Friedrichs-Schule zu Jena. Erstes Schulprogramm im Namen des pädagogischen Seminars. Jena: Verlag des pädagogischen Seminars 1859. *(У школі Йоганна-Фрідріха Єни)*

31. Stoy, Karl Volkmar: Zwei Tage in englischen Gymnasien. Ein Vortrag für Gebildete den Freunden der Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena. Leipzig 1860. *(Два дні в євангелістських гімназіях)*

32. Stoy, Karl Volkmar: 200 Fragen und Aufgaben für Naturbeobachtung. Jena 1860. *(200 запитань і завдань для спостереження за природою)*

33. Stoy, Karl Volkmar: Vaterhaus und Muttersprache. Der pädagogischen Bekenntnisse sechstes Stück. Jena: Frommann 1860. *(У батьківському домі. Рідна мова. Педагогічна сповідь)*

34. Stoy, Karl Volkmar: Enzyklopädie der Pädagogik. 1. Aufl. Leipzig: Wilhelm Engelmann 1861. *(Енциклопедія педагогіки)*

35. Stoy, Karl Volkmar: Zwölf Fragen an die G. A. Zweigvereine des Großherzogtums. Jena 1861. *(12 запитань до Г.-А. Цвайгферайне)*

36. Stoy, Karl Volkmar: Zwei Jahresernten oder vierzehn Sätze über Schule und Haus. Der pädagogischen Bekenntnisse siebentes und achtes Stück. Jena: Frommann 1863. *(Два плідні роки або чотирнадцять пропозицій щодо школи і дому)*

37. Stoy, Karl Volkmar: Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. 2., überarbeitete und um "Deutsche Grammatik ohne Worte" vermehrte Aufl. Jena 1864. *(Навчання німецької мови у перші шість років)*

38. Stoy, Karl Volkmar: Neujahrsgruss an die Redaktion und die Genossen. In: ZSeP 5 (1865), S. 351-352. (*Новорічне вітання для редакції та колег*)

39. Stoy, Karl Volkmar: Reorganisierter Lehrplan der Stoy'schen Anstalt zu Jena. Osterprogramm. Jena 1866. (*Виправлений навчальний план для семінарії у Єні*)

40. Stoy, Karl Volkmar: Ergebenste Mitteilung an die Eltern meiner Pflegesöhne und die Freunde meiner Anstalt. Jena 1866. (*Нові повідомлення батькам учнів семінарії та прихильникам мого закладу*)

41. Stoy, Karl Volkmar: Lehrerberuf und Lehrerseminar. Pädagogisches Glaubensbekenntnis bei der Eröffnung des ersten Lehrerseminars für das evang. Österreich in Bielitz am 9. December 1867. Wien 1868. (*Професія вчителя та учительська семінарія (до відкриття євангел. семінарії у Білітці*)

42. Stoy, Karl Volkmar: Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Skizze des grammatischen Unterrichts und Grammatik. 3. Aufl. Wien 1868. *(Навчання німецької мови у перші шість років. Ескіз уроку граматики)*

43. Stoy, Karl Volkmar: Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensalter des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig: Wilhelm Engelmann 1869. *(Організація вчительської семінарії)*

44. Stoy, Karl Volkmar: Von der Fortbildung des Volksschulwesens. Einleitung und Motivirung zu dem Entwurf einer Organisation des Volksschulwesens. Organisation des Volksschulwesens mit Rücksicht auf gegebene Verhältnisse für Stadt und Land. Heidelberg 1869, S. V-X. *(Про підвищення кваліфікації освітян народної школи)*

45. Stoy, Karl Volkmar: Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosophischen Probleme der Logik und Psychologie. 2 Bände. 1. Aufl. Leipzig 1869-1870. *(Філософська пропедевтика)*

46. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 254-255. *(Огляд літератури)*

47. Stoy, Karl Volkmar: Die Psychologie in gedrängter Darstellung. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnasien, Seminarien und Universitäten. Leipzig 1870. *(Психологія у стислому викладі. Підручник для навчання в гімназіях, семінаріях, університетах)*

48. Stoy, Karl Volkmar: In dem Vorhofe der Psychologie. Ein Wort zur Einführung in die psychologischen Grundlagen der Herbartischen Pädagogik. Darmstadt und Leipzig 1870. *(Вступ до психології. Вступ до психологічних основ педагогіки Гербарта)*

49. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 30. *(Огляд літератури)*

50. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), Nr. 1, S. 6-7. *(Огляд літератури)*

51. Stoy, Karl Volkmar: Zum neuen Jahr. In: ASZ 47 (1870), Nr. 1, S. 1-2. *(З Новим Роком)*

52. Stoy, Karl Volkmar: Befehlerles, eine der Todsünden der Bürokratie. In: ASZ 47 (1870), S. 345-346, 353-255, 361-362. *(Накази, один із смертельних гріхів бюрократії)*

53. Stoy, Karl Volkmar: Der Chauvinismus und die Schule. In: ASZ 47 (1870), S. 257-258, 265-266. *(Шовінізм і школа)*

54. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Einführung des neuen Maßes und Gewichtes. Vorwort. In: ASZ 47 (1870), S. 79. *(Огляд літератури)*

55. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 151. *(Огляд літератури)*

56. Stoy, Karl Volkmar: Deutsche Charakterbildung. Erneuter Protest. In: ASZ 47 (1870), S. 241-242, 249-250. *(Формування німецького характеру. Новий протест)*

57. Stoy, Karl Volkmar: Die Bürokratie als Schulvormundschaft. In: ASZ 47 (1870), S. 163-164. *(Бюрократія як школа опіки)*

58. Stoy, Karl Volkmar: Die Lesebuchfrage. In: ASZ 47 (1870), S. 89-91, 97-98, 105-106, 113-115, 121-122, 129-132, 137-138. *(Огляд літератури)*

59. Stoy, Karl Volkmar: Reform der Schulverfassung. In: ASZ 47 (1870), S. 9-10, 25-26, 33-35, 41-42, 49-50, 57-58. *(Реформа статуту школи)*

60. Stoy, Karl Volkmar: Die Universitäten und die moderne Philologie. In: ASZ 47 (1870), S. 171. *(Університети та сучасна філологія)*

61. Stoy, Karl Volkmar: Zur historischen Pädagogik. Eine Erinnerung an den 8. Januar 1763 und den 12. Januar 1836. In: ASZ 47 (1870), S. 17-18. *(До історії педагогіки)*

62. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Zur Emanzipation des weiblichen Geschlechts. In: ASZ 47 (1870), S. 174-175. *(Огляд літератур. До питання емансипації жінок)*

63. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 326. *(Огляд літератури)*

64. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 207. *(Огляд літератури)*

65. Stoy, Karl Volkmar: Der Verbalismus und Dr. v. Golther. In: ASZ 47 (1870), S. 217-219. *(Вербалізм і докт.В. Гольтер)*

66. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 316. *(Огляд літератури)*

67. Stoy, Karl Volkmar: Der große Concurs (concours général) zu Paris. In: ASZ 47 (1870), S. 282-284. *(Великий конкурс у Парижі)*

68. Stoy, Karl Volkmar: In dem Vorhofe der Psychologie. In: ASZ 47 (1870), S. 281-282, 289-291, 297-299, 305-306, 313-314. *(Вступ до психології)*

69. Stoy, Karl Volkmar: Der gegenwärtige Krieg und die Idee der Erziehung. In: ASZ 47 (1870), S. 233-234. *(Сучасна війна та ідея виховання)*

70. Stoy, Karl Volkmar: Chauvin in der Akademie der Wissenschaften. In: ASZ 47 (1870), Nr. 35, S. 273-274. *(Шовініст в академії наук)*

71. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 262-263. *(Огляд літератури)*

72. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 47 (1870), S. 247. *(Огляд літератури)*

73. Stoy, Karl Volkmar: Eine Denkschrift über die Reorganisation der Mittelschule zu Breslau. In: ASZ 47 (1870), S. 401-402. *(Пам'ятна записка про реорганізацію середньої школи у Бреслау)*

74. Stoy, Karl Volkmar: Uhlands Pädagogik. In: JBwP 2 (1870), S. 294-302. *(Улани педагогіки)*

75. Stoy, Karl Volkmar: Ein Dankesgruß an die schweizerischen Lehrer. In: ASZ 48 (1871), S. 147-148. *(Подячне вітання швейцарським учителям)*

76. Stoy, Karl Volkmar: Die französischen Gefangenen, eine pädagogische Aufgabe? In: ASZ 48 (1871), S. 17-18. *(Французькі полонені – завдання педагогіки?)*

77. Stoy, Karl Volkmar: Glossen zu dem neuesten schulregimentlichen Erlasse aus Erfurt vom 31. December 1870. In: ASZ 48 (1871), S. 59-60. *(Глоси до нового розпорядження з Ерфурта від 31.12.1870 р. про шкільний регламент)*

78. Stoy, Karl Volkmar: Die von der österreichischen Regierung beabsichtigten Reformen in der höheren Lehrerbildung. In: ASZ 48 (1871), S. 67.

(Передбачені австрійським урядом реформи у вишах щодо підготовки вчителів)

79. Stoy, Karl Volkmar: Der Triumph der deutschen Schule und Wissenschaft. Eine Ermutigung für den Lehrerstand. In: ASZ 48 (1871), S. 161-162, 169-170, 177-179. *(Тріумф німецької школи та науки. Заохочення для вчительства)*

80. Stoy, Karl Volkmar: Die Schulhygiene und der Lehrer. In: ASZ 48 (1871), S. 196-197. *(Шкільна гігієна та вчитель)*

81. Stoy, Karl Volkmar: Nachrichten. I. Aus dem Pestalozziverein. In: ASZ 48 (1871), S. 213-215. *(Новини зі Спілки песталоцціанців)*

82. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 48 (1871), S. 223-224. *(Огляд літератури)*

83. Stoy, Karl Volkmar: Geschichte des Elsasses. Dringende Bitte um sofortigen Einlaß in die deutschen Schulen. In: ASZ 48 (1871), S. 209-211. *(Історія указів у німецькій школі)*

84. Stoy, Karl Volkmar: Objectivität im Geschichtsunterrichte. 2. Unser Standpunkt. In: ASZ 48 (1871), S. 259-260. *(Об'єктивність у навчанні історії)*

85. Stoy, Karl Volkmar: Rousseau's Wiedererweckung. Eine Frage von Dr. Stoy. In: ASZ 48 (1871), S. 268-269. *(Відродження Руссо. Питання доктора К.-Ф. Стоя)*

86. Stoy, Karl Volkmar: Der Lebensabend eines großen Rektors. Früchte des Konfessionalismus. In: ASZ 48 (1871), S. 233-234. *(Надвечір'я великого ректора. Плоди конфесійності)*

87. Stoy, Karl Volkmar: Rückblick. In: ASZ 48 (1871), S. 125. *(Погляд назад)*

88. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Geschichte. In: ASZ 48 (1871), S. 199-200. *(Огляд літератури: історія)*

89. Stoy, Karl Volkmar: Die Kirchen- und Schulfrage im Elsaß. In: ASZ 48 (1871), S. 25-26, 49-50. *(Питання церкви і школи в Ерзассі)*

90. Stoy, Karl Volkmar: Zwei Neujahrsbetrachtungen. In: ASZ 48 (1871), S. 1-2, 9-10. *(Два новорічні міркування)*

91. Stoy, Karl Volkmar: Blicke auf die Geschichte der neuen Pädagogik vom Standpunkte des Cardinal Rauscher in Wien. In: ASZ 48 (1871), S. 73-76. *(Погляд на історію нової педагогіки з позиції Віденського кардинала Раушера)*

92. Stoy, Karl Volkmar: "Räumen, Retten, Rollen" im deutsch-französischen Kriege. Eine Bußbetrachtung für die deutsche Schule. In: ASZ 48 (1871), S. 83-84, 91-92. *(«Прибрати, врятувати, котитися»: німецько-французька війна. Дослідження покарання для німецької школи)*

93. Stoy, Karl Volkmar: Schullokationen und Examina. Ein Beitrag zur Schulhygiene. In: ASZ 48 (1871), S. 107-108. *(Місце школи та іспити)*

94. Stoy, Karl Volkmar: Das Collegium Germanico-Romanum. Eine strafende Stimme aus der Geschichte. In: ASZ 48 (1871), S. 137-138. *(Германсько-романський колегіум. Голос осудження з історії)*

95. Stoy, Karl Volkmar: Das Hegel-Denkmal. Betrachtung und Bericht. In: ASZ 48 (1871), S. 203-205. *(Пам'ятник Г. Гегелю)*

96. Stoy, Karl Volkmar: Der 19. Mai. Eine Mahnung zu dankbarem Andenken. In: ASZ 48 (1871), S. 156-157. *(19 травня. Заклик до пам'яті вдячності)*

97. Stoy, Karl Volkmar: Lehrmittel und Geldmittel. In: ASZ 48 (1871), S. 276-277. *(Навчальні засоби та кошти)*

98. Stoy, Karl Volkmar: Der Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter. In: ASZ 49 (1872), S. 3-4, 10-11. *(Ультрареалізм в інтерпретації німецьких поетів)*

99. Stoy, Karl Volkmar: Der Ultrapatriotismus in der deutschen Schule. In: ASZ 49 (1872), S. 377-379. *(Ультрареалізм в німецькій школі)*

100. Stoy, Karl Volkmar: Am Neujahrstage. Rückblicke und Pläne. In: ASZ 49 (1872), S. 1-3, 9-10. *(До Нового року. Погляд у минуле та плани)*

101. Stoy, Karl Volkmar: Zeitstimmen über das Gymnasialwesen. In: ASZ 49 (1872), S. 49-51, 57-59, 65-67, 73-75, 105-107, 121-123, 129-131, 137-139. *(Голос часу про гімназійну освіту)*

102. Stoy, Karl Volkmar: Die deutschen Universitäten. Betrachtung und Bericht. In: ASZ 49 (1872), S. 249-250, 273-274, 297-299. *(Німецькі університети)*

103. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 49 (1872), S. 47. *(Огляд літератури: історія)*

104. Stoy, Karl Volkmar: Ein Blick in das Unterrichtswesen Italiens. In: ASZ 49 (1872), S. 353-355, 361-362, 369-371. *(Погляд на навчання в Італії)*

105. Stoy, Karl Volkmar: Die zweite allgemeine thüringische Lehrerversammlung. In: ASZ 49 (1872), S. 331-333. *(Другі загальні збори вчителів Тюрінгіїя)*

106. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 49 (1872), S. 127. *(Огляд літератури: історія)*

107. Stoy, Karl Volkmar: Die Schulnot in Preußen. In: ASZ 49 (1872), S. 41-42. *(Бідність школи у Прусії)*

108. Stoy, Karl Volkmar: Ein akademisches Seminar für das höhere Lehrfach. In: ASZ 50 (1873), S. 192-193. *(Академічна семінарія для викладачів вишів)*

109. Stoy, Karl Volkmar: Aus dem ABC der Psychologie. In: ASZ 50 (1873), S. 375-376, 383-385, 401-403. *(Азбука психології)*

110. Stoy, Karl Volkmar: Zur Erinnerung an Jakob Friedrich Fries. 23. August. In: ASZ 50 (1873), S. 269. *(На спогад про Я.Ф. Фріса)*

111. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Eine Auswahl von Jugendschriften. In: ASZ 50 (1873), S. 391-395. *(Огляд літератури)*

112. Stoy, Karl Volkmar: Materialismus und Pädagogik. Religionsphilosophische Betrachtung. In: ASZ 50 (1873), S. 101-103, 109-111. *(Матеріалізм і педагогіка)*

113. Stoy, Karl Volkmar: Böotische Pädagogik. In: ASZ 50 (1873), S. 193-194. *(Педагогіка)*

114. Stoy, Karl Volkmar: Ethik und Pädagogik, eine Betrachtung angeknüpft an Nahlowsky, allgemeine praktische Philosophie. In: ASZ 50 (1873), S. 65-67, 73-75. *(Етика і педагогіка)*

115. Stoy, Karl Volkmar: Die Lehrerbildung und die neuen Regulative. In: ASZ 50 (1873), S. 241-242, 249-250, 257-259. *(Підготовка вчителя і нові директиви)*

116. Stoy, Karl Volkmar: Psychologie und Pädagogik. In: ASZ 50 (1873), S. 33-34. *(Психологія і педагогіка)*

117. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Volksschule. In: ASZ 50 (1873), S. 2-4, 9-11, 17-19, 25-26. *(Ідея нової школи)*

118. Stoy, Karl Volkmar: Unser Losungswort im Jahre 1873. In: ASZ 50 (1873), S. 2. *(Новий лозунг 1873 року)*

119. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Fortbildungsschule. In: ASZ 51 (1874), Nr. 49, 50, 51, S. 373-376, 381-383, 389-391. *(Ідея школи з підвищення кваліфікації)*

120. Stoy, Karl Volkmar: Gegenwärtige Lage und Aufgabe der Allgemeinen Schul-Zeitung. Jubelbetrachtung am 3. Januar 1874. In: ASZ 51 (1874), S. 1-3. *(Сучасне становище і завдання «Загальної шкільної газети»)*

121. Stoy, Karl Volkmar: Zur Realschulfrage. Stimmen von Universitätslehrern. In: ASZ 51 (1874), S. 65-66. *(Питання реальної школи)*

122. Stoy, Karl Volkmar: Acht Thesen über die Fortbildungsschule. In: ASZ 51 (1874), S. 394-395. *(Вісім тез школи підвищення кваліфікації)*

123. Stoy, Karl Volkmar: Philosophie und Pädagogik. Offene Antwort auf mündliche und briefliche Anfragen. In: ASZ 51 (1874), S. 273-275. *(Філософія і педагогіка)*

124. Stoy, Karl Volkmar: Zur Erinnerung an die Schöpfung der neuen deutschen Volksschule 1772-1774. In: ASZ 51 (1874), S. 397-400. *(Спогад про діяльність німецької народної школи)*

125. Stoy, Karl Volkmar: Ein Blick auf das Seminarwesen in Preußen und Sachsen. In: ASZ 51 (1874), S. 25-27, 33-34, 41-44, 49-51, 57-60. *(Погляд на семінарську освіту у Прусії та Саксонії)*

126. Stoy, Karl Volkmar: Psychologisch-pädagogische Analysen. 1) Strafen. In: ASZ 51 (1874), S. 75-76, 101-103. *(Психолого-педагогічний аналіз)*

127. Stoy, Karl Volkmar: Viribus unitis! Neujahrs-Betrachtung Januar 1875. In: ASZ 52 (1875), S. 2-3. *(Новорічні міркування)*

128. Stoy, Karl Volkmar: Von der Heimatkunde. Sendschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen. In: ASZ 52 (1875), S. 353-356, 361-363, 369-370, 377-378. *(Про краєзнавство)*

129. Stoy, Karl Volkmar: Nachrichten. Jena, den 5. Juli. [Der deutsch-amerikanische Lehrertag]. In: ASZ 52 (1875), S. 213-214. *(Новини: Німецько-американський День вчителя)*

130. Stoy, Karl Volkmar: In dem Vorhofe der philosophischen Ethik. In: ASZ 52 (1875), S. 125-127. *(У вступі до філософської етики)*

131. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Eingesandte Weihnachtsliteratur. In: ASZ 52 (1875), S. 390, 395-399. *(Огляд літератури))*

132. Stoy, Karl Volkmar: Zur Erinnerung an Eberhard von Rochow. In: ES (1875), S. 166. *(На спомин про Е. Рохова)*

133. Stoy, Karl Volkmar: Nachrichten, 26. Sept. [Tod Heinrich Rückert]. In: ASZ 52 (1875), S. 315. *(Новини)*

134. Stoy, Karl Volkmar: Rezension zu: L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten herausgegeben. III: 1869-1873 (1874). Mit einer Schulkarte. Berlin 1874. In: JL 2 (1875), S. 741-744. *(Рецензії)*

135. Stoy, Karl Volkmar: Ein Schul-Strike-Prediger. Bericht und Rückblick. In: ASZ 52 (1875), S. 388-389. *(Священик у школі)*

136. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee des erziehenden Unterrichts. Vier Thesen. In: ASZ 52 (1875), S. 209-211. *(Ідея виховуючого навчання: чотири тези)*

137. Stoy, Karl Volkmar: Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. Vierundzwanzig Thesen. In: ASZ 53 (1876), S. 199-201. *(Педагогічна освіта для викладачів вишів)*

138. Stoy, Karl Volkmar: Von der Heimatkunde. Sendschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen. Jena 1876. *(Про краєзнавство)*

139. Stoy, Karl Volkmar: Sechzehn Thesen über die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. In: ASZ 53 (1876), S. 183-184. *(16 тез про педагогічну освіту для вчителів вишів)*

140. Stoy, Karl Volkmar: Rezension zu: Herbert Spencer's Erziehungslehre, mit des Verfassers Bewilligung in deutscher Übersetzung herausgegeben von Fritz Schultze. Jena 1874. In: JL 3 (1876), S. 776-779. *(Рецензії)*

141. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Eingesandte Weihnachtsliteratur. In: ASZ 53 (1876), S. 393-394, 400-403. *(Огляд літератури)*

142. Stoy, Karl Volkmar: Johann Friedrich Herbart. Altes und Neues am Vorabende des 4. Mai 1876. In: ASZ 53 (1876), S. 135-138. *(Й.-Ф. Гербарт. Старе і нове)*

143. Stoy, Karl Volkmar: Sapere aude! Am Vorabend des neuen Jahres. In: ASZ 53 (1876), S. 1-2. *(Напередодні Нового року)*

144. Stoy, Karl Volkmar: Gegenwart und Zukunft des Lehrerseminars von Bremen. In: ASZ 53 (1876), S. 67-68. *(Сьогоднішнє і майбутнє вчительської семінарії Бремена)*

145. Stoy, Karl Volkmar: Das Jubiläum des Lesebuches. Eine Neujahrsbetrachtung. In: ASZ 54 (1877), S. 1-2, 9-11, 17-19. *(Ювілей книги)*

146. Stoy, Karl Volkmar: Vorwort zu: Göpfert, Ernst: Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Dargestellt im Auftrage des pädagogischen Seminars an der Universität Jena. Eisenach 1877, S. III-V. *(Передмова до книги Е. Гьопферта)*

147. Stoy, Karl Volkmar: Gelegentliche Gedanken über ästhetische Erziehung. In: ASZ 54 (1877), S. 377-378, 385-387, 393-394, 401-403. *(Думки про естетичне виховання)*

148. Stoy, Karl Volkmar: Die Orthigraphie - Reform. In: ES 21 (1877), S. 199-200. *(Орфографічна реформа)*

149. Stoy, Karl Volkmar: Die Vorbereitung auf das höhere Schulamt. In: ASZ 54 (1877), S. 217-218, 225-226. *(Підготовка до вишу)*

150. Stoy, Karl Volkmar: Neun Thesen über philosophisches Studium. In: ASZ 54 (1877), S. 209-210. *(9 тез про філософське навчання)*

151. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. Weihnachtsliteratur. In: ASZ 54 (1877), S. 404-407. *(Огляд літератури)*

152. Stoy, Karl Volkmar: Die allgemeine oder philosophische Pädagogik der Gegenwart. In: ASZ 54 (1877), S. 153-155, 161-163, 169-171, 177-178, 185-187. *(Загальна філософська педагогіка сучасності)*

153. Stoy, Karl Volkmar: Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2., durch Methodologie und Litteratur der Pädagogik vermehrte Aufl. Leipzig: Wilhelm Engelmann 1878. *(Енциклопедія: методологія і література педагогіки)*

154. Stoy, Karl Volkmar: Offenes Sendeschreiben an Herrn Karl Oelwein, Direktor der Taubstummen- und Blindenanstalt zu Weimar am 25jährigen Jubeltage den 29. März 1878. In: ASZ 55 (1878), S. 100. *(Відкритий лист до директора навчального закладу для глухонімих у Ваймері п.К. Ольвайна)*

155. Stoy, Karl Volkmar: Die pädagogischen Ideen und das Unterrichtsgesetz. Neujahrsbetrachtung. In: ASZ 55 (1878), S. 1-2, 9-11, 33-34, 41-42, 49-50, 57-59. *(Педагогічні ідеї і закон про навчання)*

156. Stoy, Karl Volkmar: Die Ziele der höheren Töchterschule. In: ASZ 55 (1878), S. 199-200, 207-208. *(Мета дочірного вишу)*

157. Stoy, Karl Volkmar: Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik. In: ASZ 55 (1878), S. 401-403. *(Література для молоді у дусі філософської педагогіки)*

158. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Vorbildung für das höhere Lehramt. Ein Blick auf die Geschichte derselben. In: ASZ 55 (1878), S. 311-312, 319-320, 327-328. *(Ідеї підготовки до вишу)*

159. Stoy, Karl Volkmar: Rezension zu: Chr. A. Thilo, Kurze pragmatische Geschichte der griechischen Philosophie. Teil 1. Köthen 1876. In: JL 5 (1878), S. 716-719. *(Рецензія)*

160. Stoy, Karl Volkmar: Die Mission des pädagogischen Seminars. Festrede am 25jährigen Jubiläum des pädagogischen Seminars zu Jena in der Pfingstwoche 1878. Jena 1878. *(Місія педагогічної семінарії)*

161. Stoy, Karl Volkmar: Die Ziele der höheren Töchterschule. Festbetrachtung bei der Einweihung des Schulhauses der Schüler'schen Töchterschule. Jena 1878. *(Мета дочірного вишу)*

162. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der höheren Lehrerbildung. Mahnungen und Bekenntnisse von Direktor, ehemaligen Mitgliedern und Freunden des pädagogischen Seminars zu Jena. In: ASZ 55 (1878), S. 375-390. *(Ідея підготовки викладача вишу)*

163. Stoy, Karl Volkmar: Die Kunst des Lesens. Nach einer Studie von Legouvé. In: ASZ 56 (1879), S. 389-391, 397-398, 405-407; ASZ 57 (1880), S. 2-4, 12-13, 17-19, 25-26, 33-35, 143-145, 151-153. *(Мистецтво читання)*

164. Stoy, Karl Volkmar: Vom Turngeiste in den deutschen Schulen. In: ASZ 56 (1879), S. 9-10, 21-23. *(Дух гімнастики у німецьких школах)*

165. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 56 (1879), S. 27-29. *(Огляд літератури)*

166. Stoy, Karl Volkmar: Der Stand der orthographischen Reformation. In: ASZ 57 (1880), S. 41-42. *(Стан реформування орфографії)*

167. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Bekenntnisse neuntes Stück. Programm der Stoyschen Erziehungsanstalt. Jena 1880. *(Ідея виховного навчального закладу)*

168. Stoy, Karl Volkmar: Dr. Gustav Schuster, Seminardirektor in Kolmar i. E.. In: ASZ 57 (1880), S. 128-129. *(Густав Шустер – директор семінарії у Кольмарі)*

169. Stoy, Karl Volkmar: Pessimismus und Optimismus. In: ASZ 57 (1880), S. 1-2, 9-11. *(Песимізм і оптимізм)*

170. Stoy, Karl Volkmar: Festgruß an das evangelische Lehrerseminar zu Bielitz in österreichisch Schlesien zur Feier der tausendsten Konferenz und des zwölfjährigen Bestehens der Anstalt am 27. Dez. 1879. In: ASZ 57 (1880), S. 7-8. *(Вітання євангельській вчительській семінарії у Білітці)*

171. Stoy, Karl Volkmar: Das Spinoza-Denkmal in Haag. Eine zeitgemäße Betrachtung am 14. Septbr. 1880. In: ASZ 57 (1880), S. 301-303. *(Пам'ятник Спінозі)*

172. Stoy, Karl Volkmar: Der Erlass des Herrn v. Puttkammer, die Lehrervereine betreffend, und die Idee des Schulregiments. In: ASZ 57 (1880), S. 406-407. *(Розпорядження п.Путткаммера: ідея шкільного регламенту)*

173. Stoy, Karl Volkmar: Das deutsche Element in den holländischen Bildungsanstalten und ein Rückblick auf die Spinozafeier im September d. J. In: ASZ 57 (1880), S. 397-399. *(Німецький елемент у голландських освітніх закладах)*

174. Stoy, Karl Volkmar: Psychologisch-pädagogische Studien. Altes und Neues. In: ASZ 57 (1880), S. 105-107, 113-116, 133-135, 141-143, 149-151, 165-166, 173-175, 177-178, 189-191. *(Психолого-педагогічні студії)*

175. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 57 (1880), S. 170-171. *(Огляд літератури)*

176. Stoy, Karl Volkmar: Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. 3. Aufl. Jena 1881. *(Правила внутрішнього розпорядку вчительської семінарії у Єні)*

177. Stoy, Karl Volkmar: Lessing auf der Fürstenschule St. Afra zu Meißen. In: ASZ 58 (1881), S. 49. *(Лессінг у школі Майсена)*

178. Stoy, Karl Volkmar: Pädagogische Gedenktage des Jahres 1881. In: ASZ 58 (1881), S. 25-26. *(Педагогічні дні)*

179. Stoy, Karl Volkmar: Ein Blick aus der Schulstube auf das Frühjahr 1781. Betrachtung in gebildetem Kreise. Jena 1881. *(Погляд зі шкільної парти)*

180. Stoy, Karl Volkmar: Pädagogik und Zeitgeist. Eine Neujahrsbetrachtung. In: ASZ 58 (1881), S. 1-3. *(Педагогіка і дух часу)*

181. Stoy, Karl Volkmar: Das Christentum Pestalozzis. In: ASZ 58 (1881), Nr. 9, S. 61-63. *(Християнство Песталоцці)*

182. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 58 (1881), S. 105. *(Огляд літератури)*

183. Stoy, Karl Volkmar: Gegen Handarbeit in der Volksschule. Ein tröstliches Wort des Herrn Geheimrat Schneider in Berlin gegen die Modepädagogik. In: ASZ 58 (1881), S. 81-82. *(Проти ручної роботи у народній школі)*

184. Stoy, Karl Volkmar: Von der Idealpädagogik. In: ASZ 58 (1881), S. 9-10, 169-171, 200-201, 341-343, 349-351, 357-360, 365-366, 397-398, 405-406. *(Про ідеальну педагогіку)*

185. Stoy, Karl Volkmar: Bücherschau. In: ASZ 58 (1881), S. 34-35. *(Огляд літератури: історія)*

186. Stoy, Karl Volkmar: Der neunte Dezember. Züge aus der Entwickelungsgeschichte des pädagogischen Seminars an der Universität Jena. In: ASZ 58 (1881), Nr. 49, S. 381-382. *(9 грудня. З історії розвитку педагогічної семінарії при університеті Єни)*

187. Stoy, Karl Volkmar: Johann Heinrich Wichern. Ein Wort zu seinem Gedächtnisse. In: ASZ 58 (1881), S. 135-136, 145-146. *(Й.-Г. Віхерн)*

188. Stoy, Karl Volkmar: Die Form eines Leitfadens für Naturbeobachtung. II. Zweite Erinnerung an Bartholomäi, astronom. Geographie, erste Auflage. In: ASZ 58 (1881), S. 366-367. *(Другий спогад про Бартоломея, астрономічна географія)*

189. Stoy, Karl Volkmar: Von der Bücherfabrikation. Ein zeitgemäßes Wort aus dem pädagogischen Jahresberichte. In: ASZ 58 (1881), S. 20-21. *(Фабрикація книг)*

190. Stoy, Karl Volkmar: Dem 29. Mai. Gustav Friedrich Dinter. In: ASZ 58 (1881), S. 168-169. *(Г.-Ф. Дінтер)*

191. Stoy, Karl Volkmar: Deutsche Grammatik. 4. Aufl. Kögler 1881. *(Німецька граматика)*

192. Stoy, Karl Volkmar: Das pädagogische Seminar zu Jena im vierzigsten Jahre seines Bestehens. Sendeschreiben an die getreuen Mitglieder im Namen des gegenwärtigen Seminarkollegiums dargeboten vom Senior, Oberlehrer und Direktor. Jena 1883. *(Педагогічна семінарія у Єні)*

193. Stoy, Karl Volkmar: Idee und Bedeutung des Lehrerinnenseminars. Jena 1884. *(Ідея і значення вчительської семінарії)*

194. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Bekenntnisse neuntes Stück. In: Die Idee der Erziehungsanstalt. Reden bei der Eröffnung der Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena am 5. April

1880. Jena 1889, S. 3-17. *(Ідея виховного навчального закладу. Промова до відкриття)*

195. Stoy, Karl Volkmar: Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart. Eine Vorlesung. Minerva 1847. In: Heinrich Stoy (Hrsg.): Karl Volkmar Stoys kleinere Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898, S. 234-253. *(Про деякі педагогічні проблеми сучасності)*

196. Stoy, Karl Volkmar: Uhlands Pädagogik. In: Heinrich Stoy (Hrsg.): Karl Volkmar Stoys kleinere Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898, S. 263-272. *(Педагогіка Уланда)*

197. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Volksschule. Abdruck aus der Allg. Schulzeitung 1873. Frauenstein 1925. *(Ідея народної школи)*

198. Stoy, Karl Volkmar: Die Idee der Fortbildungsschule. Freie Betrachtung von Dr. Stoy in Jena. Abdruck aus der Allg. Schulzeitung 1874. Frauenstein 1927. *(Ідея навчального закладу з підвищення кваліфікації)*

Додаток О

Праці П. Конрада

1. Conrad, Paul: Rezension zu: Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. In: SBeU 9. *(Рецензія на Підручник з психології Фолькманна)*
2. Conrad, Paul: Der Entwurf eines Lehrplans für die Primarschulen des Kantons Graubünden. In: Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins 10. (*Ескіз навчального плану для початкових шкіл кантону Граубюнден*)
3. Conrad, Paul: Rezension zu: Wiget, Die formalen Stufen, 5. Aufl. In: BSB, Neue Folge 1. (*Резензія на Формальні ступені Вігета*)
4. Conrad, Paul: Der Entwurf eines Lehrplans für die Primarschulen des Kantons Graubünden. In: Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins 11. (*Ескіз навчального плану для початкових шкіл кантону Граубюнден*). *Продовження.*
5. Conrad, Paul: Präparationen für den Unterricht in der Optik. In: BSB 6. (*Підготовка до заняття з оптики*)
6. Conrad, Paul: Rückgang in den Leistungen unserer Schüler. In: BSB. (*Повертаючись до успішності наших учнів*)
7. Conrad, Paul: Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und sein 27. Jahrbuch. In: BSB, Neue Folge 1. (Спілка наукової педагогіки та її 27 видання «Щорічника»)
8. Conrad, Paul: Über Sacherklärungen in Lesestücken auf der Volksschulstufe. In: BSB, Neue Folge 1. *(Пояснення до текстів з читання на початковому рівні народної школи)*
9. Conrad, Paul: Rezension zu: Fröhlichs Allgemeine Erziehungslehre. In: SBeU 9. (*Рецензія на Загальну педагогіку Фрьоліха*)
10. Conrad, Paul: Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte. In: SBeU 9. (*Зображальне навчання з природи*)
11. Conrad, Paul: Diesterwegs Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. In: SBeU 8. (*Популярна астрономія та математична географія Дістервега*)
12. Conrad, Paul: Ein Handbuch für den Rechenunterricht, von Hartmann. In: SBeU 7. (*Посібник з математики Гартманна*)
13. Conrad, Paul: Naturwissenschaft und Schulnaturgeschichte. In: BSB, Neue Folge 2. (Наука про *природу та природознавство в школі*)
14. Conrad, Paul: Individuen als Centren des physikalischen Unterrichts. In: BSB 4. (*Індивід в центрі фізичного навчання*)

15. Conrad, Paul: Zur sprachlichen Vorbereitung der Aufsätze. In: BSB 1. (*Підготовка статей (мова)*)
16. Conrad, Paul: Monatliche Konzentrationstabelle aus dem Leipziger Seminar. In: PK 1 (1881), Nr. 4/5, S. 68-71. (*Таблиця: Концентрація навчання у Ляйпцізькій семінарії*)
17. Conrad, Paul: Das Examen der akademischen Übungsschule in Leipzig. In: PK 1 (1881), Nr. 3, S. 42-44. (*Екзамен в академічній школі практики Ляйпціга*)
18. Conrad, Paul: Konzentrationstabelle aus dem Leipziger Seminar. In: PK 2 (1882), Nr. 1, S. 14-15. (*Таблиця: Концентрація навчання у Ляйпцізькій семінарії. Продовження*)
19. Conrad, Paul: Präparationen für den botanischen Unterricht in der Volksschule. In: ErS 3 (1882/83), S. 21-24. (*Підготовка до уроку ботаніки у народній школі*)
20. Conrad, Paul: Rezension zu: Th. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. Separatabdruck aus dem Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins. In: PS (NF) 5 (1884), Nr. 3, S. 38-41. (*Рецензія на «Формальні ступені навчання» Т. Вігета*)
21. Conrad, Paul: Rezension zu: O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. In: PS (NF) 6 (1885), Nr. 3, S. 42-48. (*Рецензія на «Природничі науки у школі виховання». З пропозиціями для організації шкільних екскурсій, догляду за тваринами, шкільним садом, роботу у ремісничій аудиторії, шкільній лабораторії*).
22. Conrad, Paul: Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. In: JBwP 17 (1885), S. 127-196. (*Мета природничого навчання у народній школі*)
23. Conrad, Paul: Rezension zu: Sumpf, Schulphysik. 2. Auflage. In: PS (NF) 7 (1886), S. 55-58. (Рецензія на «Фізика в школі» Зумпфа)
24. Conrad, Paul: Rezension zu: Bockhorn, Die Elementar-Mathematik für den Schulunterricht. Erster Teil: Planimetrie. In: PS (NF) 7 (1886), S. 53-55. (*Рецензія на «Початки математики для шкільного навчання» Боккорна*).
25. Conrad, Paul: Rezension zu: Franz Kiessling und Egmont Pfalz, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte an Volks- und höheren Mädchenschulen. In sechs Kursen bearbeitet. Mit zahlreichen Holzschnitt-Abbildungen. In: PS (NF) 8 (1887), S. 226-232; Band 11 (1890), S. 57-58. (*Рецензія на «Методичний посібник для*

викладання природи в народних школах та вищих школах для дівчат» Ф. Кіслінга та Е. Пфальца).

26. Conrad, Paul: Rezension zu: H. E. Roscoe und Carl Schorlemmer, Lehrbuch der Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft. Mit zahlreichen eingedruckten Holzschnitten und einer Tafel in Farbendruck. 8., vermehrte Auflage. In: PS (NF) 8 (1887), S. 189. (*Рецензія на «Підручник хімії. Новий погляд на науку» Г. Роскоє та Кю Шорлеммера*)
27. Conrad, Paul: Rezension zu: Albert Fricke, Chemie, zunächst für mittlere und höhere Mädchenschulen. Mit 49 Holzschnitt-Abbildungen. In: PS (NF) 8 (1887), S. 232-235. (*Рецензія на «Хімія для середніх та вищих шкіл для дівчат» А. Фрікке*)
28. Conrad, Paul: Rezension zu: Adolf Kleyer, Die Chemie und die chemische Technologie der Neuzeit. bearbeitet nach eigenem System unter Mitwirkung der bewährtesten Kräfte. mit zahlreichen Illustrationen.. In: PS (NF) 8 (1887), S. 189-190. (*Рецензія на* підручник «*Хімія і хімічні технології сучасності» А. Клейєра*)
29. Conrad, Paul: Rezension zu: Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht. In: PS (NF) 8 (1887), S. 46-51. (*Рецензія на посібник «Матеріали для наочного навчання» Арендта*)
30. Conrad, Paul: Rezension zu: Wohlrabe und Maennel, Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht der 6-stufigen Volksschule. In: DBeU 15 (1888). (*Рецензія на «Навчальний план для природничого навчання у 6-ти ступеневій народній школі» Вольрабе та Меннеля*)
31. Conrad, Paul: Im Physikunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung (1889). (На уроці фізики)
32. Conrad, Paul: Rezension zu: Morgenstern, Einführung in das Gebiet der Physik. In: PS (NF) 11 (1890), S. 45-47. (*Рецензія на «Вступ до фізики» Моргенштерна*)
33. Conrad, Paul: Rezension zu: Arendt, Methodischer Lehrgang der Chemie. In: PS (NF) 11 (1890), S. 47-49. (*Рецензія на «Методику викладання хімії» Арендта)*

Додаток П

Педагогічні науки в семінарії К.-Ф. Стоя

Додаток П 1

Предмети у педагогічній приуніверситетської семінарії
К.-Ф. Стоя (м. Єна) (1843-1866)

Семестр	Курс	К-сть слухачів
ЛС 1843	Педагогіка	9
ЗС 1843/44	Педагогіка	8
	Психологія	10
	Педагогічна спілка	7
ЛС 1844	Логіка	7
	Педагогіка	16
	Педагогічна спілка	10
ЗС 1844/45	Психологія	5
	Історія педагогіки	7
	Семінар з педагогіки	11
ЛС 1845	Педагогіка	17
	Спадщина Й. Песталоцці та Ж.-Ж. Руссо	
	Семінар з педагогіки	13
ЗС 1845/46	Спадщина Й. Песталоцці та Ж.-Ж. Руссо	24
	Семінар з педагогіки	9
ЛС 1846	Педагогіка	26
	Семінар з педагогіки	10
	Система Й.-Ф. Гербарта	9
ЗС 1846/47	І. Кант та Й.-Ф. Гербарт	13
	Семінар з педагогіки	15
ЛС 1847	Педагогіка	20
	Семінар з педагогіки та психології	14
ЗС 1847/48	Історія педагогіки	7
	Семінар з педагогіки	15
	Педагогіка	1
ЛС 1848	Педагогіка	24
	Семінар з педагогіки	14
ЗС 1848/49	Семінар з педагогіки	18
	Огляд сучасної педагогічної літератури	6
ЛС 1849	Педагогіка	13
	Семінар з педагогіки	23
ЗС 1849/50	Педагогічна література	11
	Семінар з педагогіки	20

ЛС 1850	Семінар з педагогіки	22
	Педагогіка	18
ЗС 1850/51	Педагогічна література	11
	Семінар з педагогіки	27
ЛС 1851	Семінар з педагогіки	15
	Педагогіка	15
ЗС 1851/52	Психологія	20
	Семінар з педагогіки та психології	2
ЛС 1852	Педагогіка	15
	Семінар з педагогіки	17
ЗС 1852/53	Педагогіка	9
	Семінар з педагогіки	19
ЛС 1853	Енциклопедії з педагогіки	17
	Семінар з педагогіки	20
ЗС 1853/54	Педагогіка	14
	Семінар з педагогіки	20
ЛС 1854	Енциклопедії та педагогічна література	11
	Семінар з педагогіки	25
ЗС 1854/55	Педагогіка	34
	Семінар з педагогіки	21
ЛС 1855	Енциклопедії та педагогічна література	10
	Семінар з педагогіки	22
ЗС 1855/56	Семінар з педагогіки	23
	Педагогіка	21
ЛС 1856	Семінар з педагогіки	23
	Психологія та логіка	26
ЗС 1856/57	Логіка та психологія	19
	Педагогіка	22
	Семінар з педагогіки	17
ЛС 1857	Психологія та логіка	1
	Семінар з педагогіки	17
ЗС 1857/58	Педагогіка	19
	Семінар з педагогіки	9
ЛС 1858	Енциклопедії та педагогічна література	9

	Семінар з педагогіки	14
ЗС 1858/59	Семінар з педагогіки	19
	Педагогіка	20
ЛС 1859	Енциклопедії та педагогічна література	7
	Семінар з педагогіки	20
ЗС 1859/60	Семінар з педагогіки	20
	Педагогіка	14
ЛС 1860	Енциклопедії та педагогічна література	
	Семінар з педагогіки	15
ЗС 1860/61	Семінар з педагогіки	16
ЛС 1861	Семінар з педагогіки	21
	Педагогіка	27
ЗС 1861/62	Педагогічна література	1
	Семінар з педагогіки	23
ЛС 1862	Педагогіка	15
	Семінар з педагогіки	25
ЗС 1862/63	Педагогічна енциклопедія	9
	Семінар з педагогіки	23
ЛС 1863	Семінар з педагогіки	20
	Педагогіка	13
ЗС 1863/64	Педагогічна енциклопедія	12
	Психологія	19
	Семінар з педагогіки	23
ЛС 1864	Семінар з педагогіки	23
	Педагогіка	18
ЗС 1864/65	Семінар з педагогіки	30
	Психологія	24
ЛС 1865	Психологія і логіка	30
	Педагогічна енциклопедія	15
	Семінар з педагогіки	25
ЗС 1865/66	Педагогіка	28
	Семінар з педагогіки	21
ЛС 1866	Семінар з педагогіки	2
	Психологія	

ЛС – літній семестр

ЗС – зимовий семестр

Примітка: 1858-1866 – роки роботи К.-Ф. Стоя у Єні.

Додаток П 2

Предмети у педагогічній семінарії К.-Ф. Стоя (м. Гайдельберг)

Семестр	Курс
ЗС 1866/67	Семінар з педагогіки
	Психологія
	Спадщина Ж.-Ж. Руссо
ЛС 1867	Вступ до філософії та логіки
	Семінар з педагогіки
	Педагогічна, методологічна, енциклопедична література
ЗС 1867/68	Психологія
	Педагогіка
	Семінар з педагогіки
	Спадщина Ж.-Ж. Руссо
ЛС 1868	Вступ до філософії та логіки
	Педагогіка
	Спадщина Й. Песталоцці та Ж.-Ж. Руссо
	Семінар з педагогіки
ЗС 1868/69	Психологія
	Семінар з педагогіки, методологія пед.практики
ЛС 1869	Логіка та вступ до філософії
	Семінар з педагогіки
ЗС 1869/70	Психологія
	Педагогіка і дидактика
ЛС 1870	Логіка
	Психолого-педагогічна практика
ЗС 1870/71	Психологія
	Педагогіка і дидактика
	Психолого-педагогічна практика
ЛС 1871	Логіка
	Педагогіка
	Психолого-педагогічна практика
ЗС 1871/72	Психологія
	Педагогіка і дидактика
	Психолого-педагогічна практика
ЛС 1872	Педагогіка
	Логіка
	Психолого-педагогічна практика
ЗС 1872/73	Психологія
	Психолого-педагогічна практика
ЛС 1873	Психолого-педагогічна практика

	Педагогіка
ЗС 1873/74	Психологія
	Загальна дидактика
	Психолого-педагогічна практика
ЛС 1874	Психологія
	Психолого-педагогічна практика

ЛС – літній семестр

ЗС – зимовий семестр

Примітка: 1866-1874 – роки роботи К.-Ф. Стоя у Гайдельберзі.

Додаток П 3

Предмети у приуніверситетській педагогічній семінарії К.-Ф. Стоя (м. Єна)

Семестр	Курс	К-сть слухачів
ЛС 1874	Філософська педагогіка	15
	Семінар з педагогіки	14
	Диспут з латини	4
ЗС 1874/75	Психологія	32
	Педагогічна література	29
	Семінар з педагогіки	18
	Диспут з латини	4
ЛС 1875	Логіка	27
	Педагогіка для гімназії	15
	Семінар з педагогіки	17
	Диспут з латини	4
ЗС 1875/76	Психологія	28
	Педагогічна література	21
	Педагогічна практика	5
	Диспут з латини	3
	Семінар з педагогіки	16
ЛС 1876	Педагогіка для гімназії	12
	Диспут з латини	
	Семінар з педагогіки	20
ЗС 1876/77	Психологія	23
	Педагогічна енциклопедія	12
	Семінар з педагогіки	12
	Диспут з латини	
ЛС 1877	Педагогічна система Й.-Ф. Гербарта	16
	Семінар з педагогіки	17
ЗС 1877/78	Психологія	24
	Педагогіка для гімназії	22
	Семінар з педагогіки	22
ЛС 1878	Педагогічна енциклопедія	18
	Педагогічна практика	24
ЗС 1878/79	Методика та етика Й.-Ф. Гербарта	16
	Педагогіка для гімназії	15
	Семінар з педагогіки	21
ЛС 1879	Логіка	9
	Філософська педагогіка	26

	Семінар з педагогіки	23
	Диспут з латини	1
ЗС 1879/80	Огляд сучасної педагогічної літератури	15
	Психологія	19
	Семінар з педагогіки	22
ЛС 1880	Педагогіка для гімназії	17
	Семінар з педагогіки	20
ЗС 1880/81	Педагогічна література	16
	Психологія	20
	Педагогічна система Й.-Ф. Гербарта	11
	Семінар з педагогіки	19
ЛС 1881	Педагогіка для гімназії	19
	Вступ до філософії	11
	Семінар з педагогіки	12
ЗС 1881/82	Історична та практична педагогіка	14
	Психологія	13
	Семінар з педагогіки	11
ЛС 1882	Педагогічна енциклопедія	14
	Філософська педагогіка	
	Психологія	29
	Семінар з педагогіки	24
ЗС 1882/83	Педагогіка для гімназії	24
	Семінар з педагогіки	26
ЛС 1883	Психологія	24
	Семінар з педагогіки	27
ЗС 1883/84	Філософська педагогіка	27
	Семінар з педагогіки	23
ЛС 1884	Психологія	24
	Семінар з педагогіки	21
ЗС 1884/85	Енциклопедія та педагогічна література	12
	Педагогічна система Й.-Ф. Гербарта	18
	Семінар з педагогіки	29

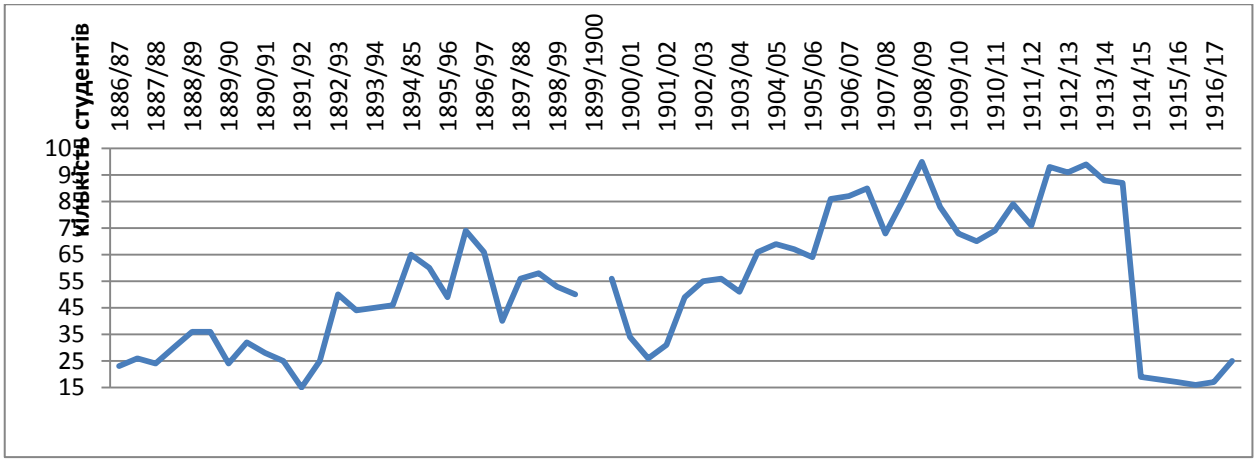
ЛС – літній семестр

ЗС – зимовий семестр

Примітка: 1874-1885 – роки роботи К.-Ф. Стоя у Єні.

Додаток Р

Кількість студентів у педагогічній семінарії при університеті м. Єни (директор семінарії – В. Райн)

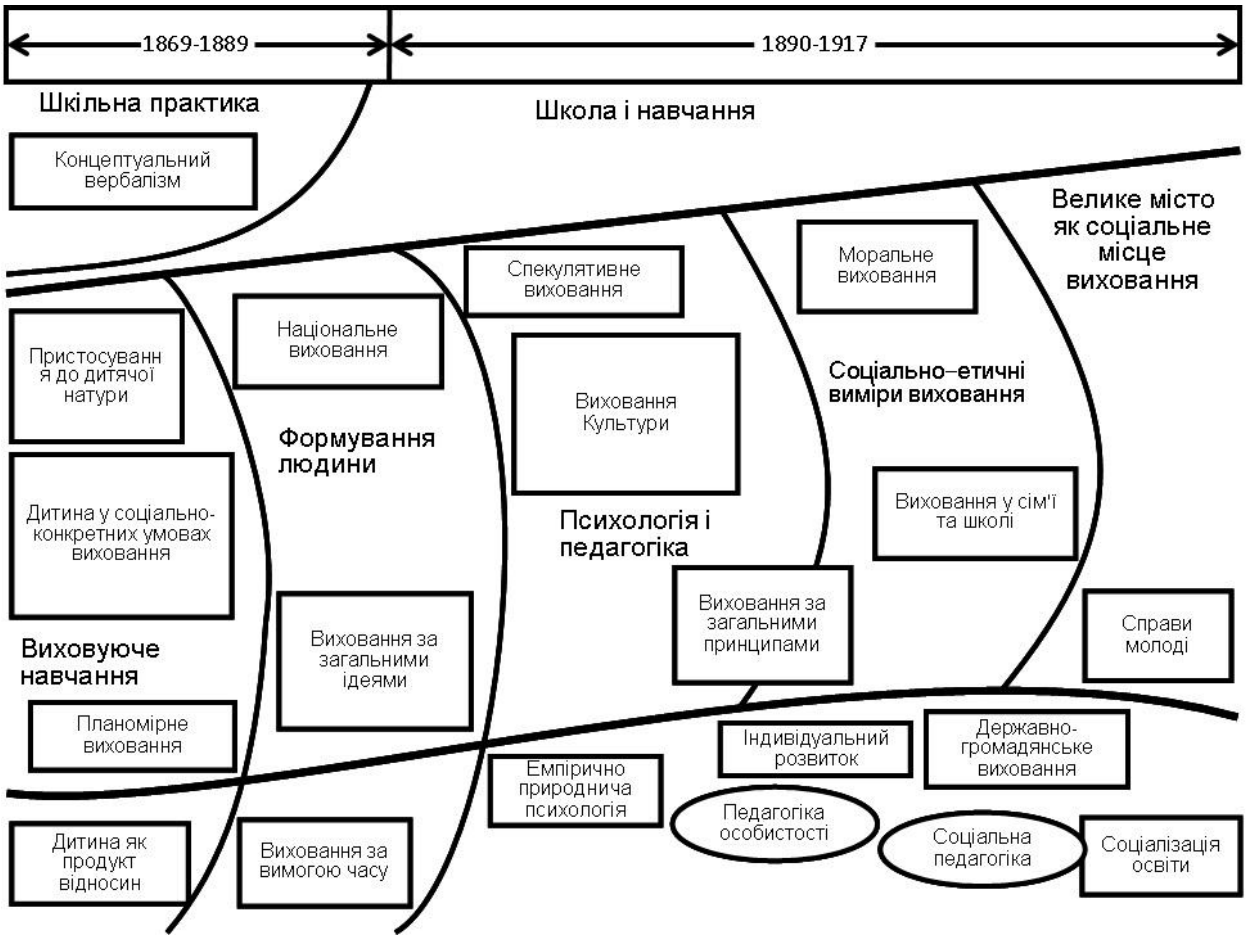


Примітка: від 15 до 105 – кількість студентів

не знайдено достовірних даних для 1899-1900 рр.

Додаток С

Боротьба за гербартіанство



Додаток Т

Спецкурс «Педагогічна теорія гербартіанства»

Тернопільський національний економічний університет

кафедра психологічних та

педагогічних дисциплін

Методичні рекомендації зі спецкурсу
“Педагогічна теорія гербартіанства”

Тернопіль – 2014

Методичні рекомендації з спецкурсу “Педагогічна теорія гербартіанства” для студентів німецького відділення / Укладач : Федчишин Н.О. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 39 с.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки
Берлінського університету ім. Гумбольдта Мальте Брінкманн

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і методики
початкової освіти Тернопільського
національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка О.І. Янкович

В методичних рекомендаціях аналізується внесок гербартіанців у педагогічну теорію і практику, шляхи використання історичного досвіду в становленні світової педагогічної науки, розглядаються особливості авторських дидактичних систем. Запропоновано перелік питань для лекцій та семінарських занять.

Пояснювальна записка
до спецкурсу “Педагогічна теорія гербартіанства”

Основна мета курсу – ознайомити студентів з дидактичними поглядами гербартіанців задля окреслення шляхів їх творчого використання в сучасних умовах реформування освіти в Україні.

Курс “Педагогічна теорія гербартіанства” разом із іншими теоретичними і практичними дисциплінами покликаний забезпечити всебічну підготовку фахівця, здатного творчо мислити, використовувати передовий досвід у процесі професійного самовдосконалення.

Поставлена мета зумовлює виконання наступних завдань:

1. Обґрунтувати суспільно-політичні та соціокультурні передумови розвитку педагогічних поглядів гербартіанців;
2. Визначити основні напрями розвитку дидактичної системи гербартіанства в контексті сучасних європейських традицій;
3. Розкрити сутність гербартіанської педагогіки з позицій системного підходу.

Структура курсу і організація навчального процесу.

На вивчення курсу “Педагогічна теорія гербартіанства” передбачається 46 годин, із них: 14 год. – лекції; 20 год. – семінарські заняття і 12 год. – індивідуальна робота студентів.

Формами навчання курсу є оглядові лекції, повідомляючі лекції, проблемні лекції, оглядово-проблемні лекції, а також семінарські заняття.

Теми семінарських занять передбачають інноваційні методи, наближені до специфіки професійної діяльності.

Зміст та структура курсу

Тема	Кількість годин, відведених на:			
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 1. Передумови виникнення і розвитку гербартіанської педагогіки				
Змістовий модуль 1.				
Тема 1. Дидактична система Й.-Ф. Гербарта **Тема 2.** Оцінка діяльності Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців в історії педагогіки **Тема 3.** Відмінності між Й.-Ф. Гербартом та гербартіанцями				**1**
Усього:				
ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 2. Концептуальні засади гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах				
Змістовий модуль 2				

Тема 1. Гербартіанство як педагогічна теорія. **Тема 2.** Гуманістична спрямованість гербартіанства **Тема 3.** Структурні і змістові особливості гербартіанської педагогіки				
Усього:				
ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 3. Теоретичні основи сутності і змісту гербартіанства (друга половина XIX ст.)				
Змістовий модуль 3				
Тема 1. Концептуальні характеристики періодизації гербартіанської педагогіки **Тема 2.** Шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки в європейський освітній простір. **Тема 3.** Авторські дидактичні системи: закономірності розвитку				
Усього:				
Змістовий модуль 4				

Тема 1. Теорія і практика гербартіанської педагогіки у процесі реформування соціальної педагогіки **Тема 2.** Проблема підготовки вчителя у працях послідовників Й.-Ф. Гербарта **Тема 3.** Психологічні основи гербартіанської педагогіки	,5 ,5			
Усього годин:				
Разом	4	0		2

Передмова

XIX століття в історії педагогічної думки країн Західної Європи представлено широким спектром різноманітних педагогічних течій та концепцій, що можуть бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження. Прогресивність будь-якого суспільства визначається інтелектуальним потенціалом нації, рівнем розвитку особистості, що є визначальним чинником подальшого поступу. Відтак формування і становлення особистості забезпечується саме освітою, яка разом з наукою стає пріоритетною сферою життєдіяльності.

Для успішного вирішення стратегічних завдань освіти, науки та виховання доцільно ретельніше вивчати світові надбання минулого та розвиток європейської педагогічної думки з метою їх творчого використання, врахування і практичного застосування.

Важливою складовою в системі освітніх предметів є історія педагогіки, оскільки вона поєднує в собі історію освіти, історію школи у таких вимірах як розвиток осередків освіти, становлення її окремих ланок, аналіз форм, методів, принципів і змісту освіти, їх генетико-історичну апробацію (подальший розвиток чи занепад). У працях О. Сухомлинської наголошено на вагомості екскурсу в історію розвитку педагогіки, пошуку зерен передового зарубіжного досвіду.

Вплив ідей педагогічних течій країн Заходу на зміст, методи і форми організації навчально-виховного процесу в школах України спричинив появу численних історико-педагогічних розвідок, критичних статей із даної проблематики. Значний інтерес для нас становить педагогічна концепція гербартіанців («найтемніших і найбільш забутих сторінок історії педагогіки

XIX ст.»), що увиразнює потребу її системного вивчення та цілісного наукового розгляду.

З 90-х років XX ст. спостерігаємо зацікавлення педагогікою Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, насамперед, у Німеччині. Знаковими для цього стали конференції в Ольденбурзі (1991, 1994, 1996, 2001). У 1997 році аналогічний захід відбувся в Єні (центрі німецького гербартіанства), пізніше – 2005 р. – Сант Ніклаас (Бельгія), 2007 р. – Галлє (Німеччина), 2009 р. – Айхштет-Інгольштадт (Швейцарія), 2011 р. – Варшава (Польща), 2013 р. – Ессен (Німеччина), 2015 р. – Карлсруге (Німеччина).

На основі вище сказаного можна зробити попередній висновок, що наукова школа Й.-Ф. Гербарта повертається, збагачує педагогічну науку, викликає закономірні дискусії, що є запорукою розвитку.

Лекція І. *Передумови виникнення і розвитку гербартіанської педагогіки*

1. Дидактична система Й.-Ф. Гербарта
2. Оцінка діяльності Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців в історії педагогіки
3. Відмінності між Й.-Ф. Гербартом та гербартіанцями

Тема Німеччини цікава для учених-педагогів (Н. Абашкіна та її школа, А. Андрощук, Г. Андрощук, В. Гаманюк, І. Гоштанар, О. Кашуба, Н. Козак, Б. Комороський, А. Корнілова, О. Локшина, С. Павлюк, О. Проскура, Л. Чулкова та ін.), оскільки вагомою була і залишається її освітньо-наукова концепція, досвід у розвитку і становленні початкової, середньої та вищої школи, що повернув їй провідні світові позиції та дорівняв до Японії, Великобританії, США. Загальновідомим є факт успішної ліквідації наслідків тоталітарного управління у шкільних закладах, відновлення науково-технологічних досліджень найвищої європейської і світової якості. Підвалинами успіху німецької освіти були загальнодоступність початкової та середньої школи, належне державне забезпечення, вагома підтримка наукових кадрів, хороша підготовка молодої зміни.

Історики педагогіки (О. Сухомлинська, В. Вихрущ, А. Джуринський, Н. Дічек, А. Духавнєва, В. Кравець, Д. Латишіна, М. Левківський, А. Піскунов) розглядають педагогічну систему гербартіанства як вдалий синтез основоположних ідей німецької педагогіки з європейською педагогічною думкою, прогнозуючи успішні спроби розвитку окремих ідей у сучасних умовах. У дослідженнях українських учених (В. Вихрущ, В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Курляк, В. Лозова, О. Сухомлинська, Г. Троцко та ін.) підтверджено значущість педагогічних ідей Й.-Ф. Гербарта. В. Алексеєв, С. Ананьїн, Н. Дебольський, С. Любомудров, О. Музиченко, А. Нечаєв, Ф. Паульсен, Л. Синицький, П. Соколов, М. Рубінштейн, Т. Ціллер та інші вважали класика німецької педагогіки основоположником теорії педагогічного мистецтва, кращим філософом серед педагогів і найбільш визначним педагогом

серед філософів.

Сьогодні оцінка вчення Й.-Ф. Гербарта все ще залишається суперечливою. Підставою для цього слугує багатогранність його особистості. Він – викладач, практик, організатор, прогностик, котрий не лише перевершив здобутки своїх сучасників, а й намагався реалізувати власну концепцію, яка була незвичною для тодішньої епохи. Відповідно, його спадщину було представлено як сукупність ідей, однак без їх належного обґрунтування і пояснення механізмів утілення, «канонізовано» після смерті педагога як стале та догматичне вчення. Натомість у підручниках з історії педагогіки його педагогічну систему науковці: А. Джуринський, А. Духавнєва, Г. Корнетов, В. Кравець, Д. Латишіна, М. Левківський, Г. Троцко розглядають як вдалий синтез базових ідей німецької педагогіки з європейською педагогічною думкою, прогнозуючи успішні спроби розвитку окремих ідей у сучасних умовах. Окрему групу становлять розробки М. Демкова, Т. Докучаєва, Н. Запольського, П. Каптерева, С. Левітіна, А. Левітського, Л. Модзалевського, П. Монро, О. Музиченка, П. Наторпа, І. Ніколаєвського, В. Рибінського, Х. Уфера, які підкреслювали значимість праць видатного німецького педагога для розвитку дидактики.

Розкриття широкої панорами сприйняття педагогічної теорії і практики Йоганна Фрідріха Гербарта в різних країнах є надзвичайно важливим для їх реалізації. Результати дослідження переконують, що, з одного боку, неможливо ігнорувати його педагогічні ідеї, а з іншого – змушені констатувати, що погляди німецького педагога тривалий час необґрунтовано критикувались.

Підґрунтям для подальшого вдосконалення навчання і виховання молоді можуть бути здобутки щодо вивчення спадщини Й.-Ф. Гербарта закордонних дос-лідників (Й. Бласс, Ф. Блєтнер, А. Брукман, Г. Вайс, Е. Ґайслєр, Й. Дольх, Ф. Зайденфаден, Е. Кьоніх, Г. Мюссенер, В. Рус, Р. Фітц). Загальнонаукове й теоретичне значення мають, насамперед, публікації щодо проблем розвитку освіти Німеччини загалом, а також ті, де презентовано педагогічну, наукову та громадську діяльність Й.-Ф. Гербарта.

Незважаючи на високу оцінку педагогічних напрацювань Й.-Ф. Гербарта, його роботи досить критично аналізувалися в Німеччині. У 1865 р. Т. Ланге опублікував «Grundlegung der mathematischen Psychologie (Основи математичної психології)», де намагався вказати на основні помилки Й.-Ф. Гербарта та його послідовника В. Дробіша. У той час були надруковані й інші статті, в яких гостро критикували погляди та вчення Й.-Ф. Гербарта, а саме: Р. Ціммерманн – «Perioden in Herbarts philosophischen Geistesgang («Періоди філософського інтелекту Гербарта») (1877), Й. Капезіус – «Die Methaphisyk Herbarts in ihrer Entwicklungsgeschichte und ihrer historischen Stellung («Метафізика Гербарта в історії розвитку та з історичної точки зору») (1878), Й. Кафтан «Sollen und Sein in ihrem Verhältnis zueinander; eine Studie zur Kritik Herbarts («Повинність та буття у ставленні один до одного; вивчення критики Гербарта») (1872).

Видавець Г. Гартенштайн особисто був знайомий з Й.-Ф. Гербартом та листувався з ним від 1835 року. Через рік після його смерті, щоб певним чином

реабілітувати видатного педагога, він розпочав серію видань. Г. Гартенштайн розподілив наукові твори Й.-Ф. Гербарта наступним чином: том I – праці з філософії, том II – коротка енциклопедія з філософії, томи III-IV – праці з метафізики, томи V-VII – дослідження з психології, томи VIII-IX – праці з практичної філософії, томи X-XI – роботи з педагогіки, том XII – історично-критичні напрацювання. Робота над основним виданням (томи I-XII) була завершена в 1882-му, а том XIII – з доповненнями та змінами вийшов у 1893 році.

У 1941 р. В. Асмус (1903) написав статтю «Невідомий Гербарт», яка була опублікована у 1948 р. Це перша публікація про Й.-Ф. Гербарта, що вийшла з-під пера дослідника, який свою десятилітню наукову діяльність ознаменував виданням праць педагога та двотомною біографією Й.-Ф. Гербарта, і саме завдяки цьому став відомим у наукових колах. На думку В. Асмуса, потрібно було перевидати деякі маловідомі загалу наукові праці Й.-Ф. Гербарта, де необхідно дати трактування його окремих педагогічних поглядів. Так, він подав «словник думок» Й.-Ф. Гербарта під заголовком «Гуманний Гербарт». За допомогою вищезазначених прикладів стала доступною і зрозумілою значимість Й.-Ф. Гербарта. Крім того, були озвучені думки про те, що сучасність передбачає нагальну потребу в новому зверненні до спадщини Й.-Ф. Гербарта, тому, як зазначали К. Кнопп, М. Шваб, його педагогіку не можна вважати застарілою. Після Другої світової війни саме завдяки педагогу Вальтеру Асмусу було по-новому відкрито оригінальне педагогічне вчення Й.-Ф. Гербарта. Уже на той час неможливо було знайти у книгарнях його праці, а тому В. Асмус вважав за необхідне підготувати нове повне зібрання творів видатного вченого. Упродовж 1968-1970 років у Гайдельберзі вийшла з друку написана ним біографія Й.-Ф. Гербарта, яку, зважаючи на точність поданої кількості джерел та наведених фактів, неможливо перевершити.

Й.-Ф. Гербартом визначено розвиток розуму учнів через формування їхньої здатності до аналізу, синтезу, логічного мислення. Отож, до методів він відносив описовий (зображувальний), аналітичний і синтетичний. Учений не ставив за мету визначити переваги одного методу над іншим, постійно наголошуючи на доцільності використання сукупно з ними і чималої кількості різних прийомів згідно із обставинами реального педагогічного процесу. Він стверджував, що у запропонованих методах навчання учителю потрібно належно відображати сутність самого процесу, спрямовуючи його учасників до спільної діяльності. Відповідно, лише за такого підходу можна сприяти їхньому розвитку, спонукати до праці, формувати особистість всебічно. Загалом це забезпечить зацікавленість навчанням, яке повинно бути наочним, невіддільним від дійсності, «возвеличуючим» та захоплюючим. Синтезуючи різні навчальні засоби, він одночасно об’єднав елементарні методи Й.-Г. Песталоцці із методом бесіди Й. Базедова. Методи навчання перманентно змінюють відповідно до мінливості мети та змісту навчання.

Й.-Ф. Гербарту належить обгрунтування основ педагогічної психології, розробка її основних завдань та зосередженя на конкретних майбутніх результатах. Опрацювання цих питань дало поштовх до розвитку його

психології. Учений доводив, що педагог повинен досконало володіти психологією з метою розуміння дитячої душі. Він пов'язав навчальний і виховний процеси та своїм ученням спирався на виховуюче навчання. Обґрунтував, що навчальний процес здійснюється на основі реалізації змісту навчальних предметів, а тому необхідним є психологічний принцип їхнього розподілу.

Важливим для Й.-Ф. Гербарта було розуміння, що будь-який урок «проходить чотири формальні ступені (ясність, асоціація, система, метод)», тобто: сприйняття явищ дійсності; формування ясного та визначеного уявлення про них; вираження цього уявлення в ідеях, поняттях, висновках; самостійна й відповідальна діяльність. Історико-філологічні предмети є ключем до різноманітних фактичних знань, а математичні науки спрямовані на розкриття основ і висновків. Спираючись на психологізацію навчання, Й.-Ф. Гербарт встановив власну систему викладання навчальних предметів у межах навчальної програми. Науковець розробив філософсько-методологічну основу (етика і психологія), узагальнив сучасний йому передовий досвід навчання й виховання, крім того проаналізував результати власної педагогічної практики і на цій основі вибудував систему педагогічних ідей, положень про принципи та методи, суть й закономірності організації педагогічного процесу, який базується на підпорядкуванні навчання вихованню.

К. Пранге намагався віднайти відмінності у поглядах Й.-Ф. Гербарта, Т. Ціллера та К.-Ф. Стоя в теоретичній і практичній площинах та у критиці їх ідей і констатував, що вагомим був внесок Т. Ціллера в обґрунтування та взаємозв'язок окремих ступенів, особливо на рівні систематизації методів, пов'язаних з правовими процесами, оскільки він мав юридичну освіту. Теоретична частина забезпечувала підготовку методологічної єдності навчання відповідно до загальних правил: закон можна видозмінити на вимогу управління, тоді як на практиці заповнюються прогалини в основі цих вимог, а у критиці перевіряється, по-перше, правильність теорії і, по-друге, чи змінюються правила відповідно до ситуації.

Впливом правової логіки можна пояснити окремі аспекти педагогіки Т. Ціллера, що увійшли в історію як «приклад педантизму, ортодоксальної обмеженості і нудного догматизму». З іншого боку, К. Пранге розумів, що у Т. Ціллера йшлося про «можливість педагогічної і, меншою мірою, дидактичної казуїстики». П. Метц частково погодився із К. Пранге, зауваживши, що освітня концепція була доведена ще у вченні К.-Ф. Стоя, суттєва ж різниця між Й.-Ф. Гербартом і Т. Ціллером полягає у тому, що «обґрунтована Й.-Ф. Гербартом амбіційна програма наукової педагогіки була представлена Т. Ціллером із реформістським завзяттям для її реалізації, проте набула релігійного забарвлення».

Заледве можна собі уявити, що К. Пранге не аналізував концепцію Й.-Ф. Гербарта і К.-Ф. Стоя, яку останній впроваджував у своїй педагогічній семінарії. Саме К. Пранге вказав на відмінності між поглядами Т. Ціллера і К.-Ф. Стоя і зазначив, що К.-Ф. Стой меншою мірою дотримувався реалізації гербартіансь-кої програми. Таким чином німецький учений підкреслив

важливість та актуальність прагнень Т. Ціллера щодо використання вчителем науково обґрунтованих і перевірених педагогічних методів, що дозволяло змінювати існуючі правила. Ті ж самі амбіції приписують також і К.-Ф. Стою, проте педагогіка обох дещо відрізняється. На відміну від К.-Ф. Стоя, який розумів педагогіку, яка «працює в цілому», Т. Ціллер підкреслював, що для прогресивно-го поступу необхідна копітка робота. Варто звернути увагу на таку особливість у дефініціях: морально-релігійні уявлення, яким надає перевагу Т. Ціллер серед інших уявлень, не є «естетичними міркуваннями» Й.-Ф. Гербарта, а наповненою мораллю, наведеною Т. Ціллером як приклад у навчанні, сентенцією. Коли Й.-Ф. Гербарт приписував людині первинний авторитет, підкріплений естетичними судженнями для того, щоб обґрунтувати свободу моралі та її силу, то Т. Ціллер намагався розглянути її крізь призму ще з дитинства прищепленого «морально-релігійного» світогляду і тим сподівався використати успішну у суспільстві психологію Й.-Ф. Гербарта.

Лекція II. *Концептуальні засади гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах*

1. Гербартіанство як педагогічна теорія
2. Гуманістична спрямованість гербартіанства
3. Структурні і змістові особливості гербартіанської педагогіки

Гербартіанству і його вченню, які впродовж XX ст. не залишалися поза увагою вчених та дослідників різних країн, в історіографії педагогіки відведена роль феномена-подразника. Ця течія представлена такими видатними в педагогічній науці (не лише Німеччини) іменами: Туіскон Ціллер (Tuiskon Ziller), Карл Фолькмар Стой (Karl Volkmar Stoy), Вільгельм Райн (Wilhelm Rein), Людвіг Штрюмпель (Ludwig Strümpell), Фрідріх Вільгельм Дьорпфельд (Friedrich Wilhelm Dörpfeld), дещо дистанційовано Теодор Вайтц (Theodor Waitz), Карл Маґер (Karl Mager), зрештою, Отто Вільманн (Otto Willmann) та ін..

Закономірно, що до вивчення педагогічного спадку Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців зверталися відомі німецькі вчені (В. Асмус (W. Asmus), О.-В. Бейєр (O. Beyer), Д. Беннер (D. Benner), А. Бліднер (A. Bliedner), Л. Клінгберг (L. Klingberg), Е. Мюллєр (E. Müller), Ю. Олькерс (J. Oelkers), А. Ребле (A. Reble), Т. Рутт (Th. Rutt), Б. Швенк (B. Schwenk)). З початку XXI ст. спостерігаємо пожвавлення світових наукових пошуків навколо імені Й.-Ф. Гербарта та його послідовників-гербартіанців: (Е. Адам (E. Adam), Е. Ангальт (E. Anhalt), М. Вінклер (M. Winkler), К. Генкель (R. Henkel), К. Гайнце (C. Heinze), Й. Гопфнер (J. Hopfner), П. Зедлєр (P. Zedler), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Круіксганк (K. Cruikshank), Р. Кьорренц (Körrenz), К. Мартенс (C. Martens), Е. Протнер (E. Protner), Д. Штепковскі (D. Stepkovski)). У другій половині XIX ст. потужна діяльність школи Й.-Ф. Гербарта знайшла своє відображення у впливі на розвиток шкільної практики як, поза сумнівом, високо якісна освітня парадигма, проте на початку XX ст. була піддана

нищівній критиці.

У «Підручнику історії німецької освіти» («Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte») (1987) за ред. К.-Е. Яйсманна та П. Люндгріна (Т. 3 та Т.4) засвідчено, що у часовий проміжок від 1870 р. по 1918 р. педагогічна практика перебувала під повним впливом реформаторської педагогіки, за повної відсутності фактів наукової і практичної діяльності школи Й.-Ф. Гербарта. Це не було випадково, адже приблизно ціле століття в історії педагогіки формувалася думка, що гербартіанство пов'язане лише з «педагогікою вчительства», діяльність якої побудована на наповненні «філософських, теологічних, психологічних знань про виховання», а теоретичний рівень зорієнтований швидше на практику.

Р. Коріанд зауважила, що наукова педагогіка гербартіанців має статус інформативного «дефіциту», і зазначила, що заледве можна виключити той факт, що причина критичних закидів криється у тому, що представники реформаторської педагогіки намагалися заблокувати навчально-історичні, виховальні та наукові пошуки гербартіанців, закидаючи їм у спро-щенні вчення Й.-Ф. Гербарта, догматизм, звуження основних понять. Так, Г. Бланкерц (H. Blankerz) в «Історії педагогіки» («Geschichte der Pädagogik») стверджував, що завдяки імітаторам шкільна практика утвердилася ще більше для того, щоб відповідати політично-суспільним інтересам імперії.

Не надто вагомою вважав А. Ребле (A. Reble) діяльність «гербартіанців як рушійну силу у сфері шкільної педагогіки» і пояснював, що вони «своїми власними зусиллями досягли успіху, починаючи з 60-х років XIX ст.». Учений наголосив, що завдяки всебічному аналізу педагогічної системи Й.-Ф. Гербарта щодо підготовки вчителя та у шкільництві гербартіанство отримало загальне визнання та виробило свою шкільну методику. Відтак історик педагогіки зазначив, що гербартіанці, насамперед, – методисти, адже їм вдалося на багато десятиліть визначити дух і форму школи, особливо народної.

М. Вінклєр (M. Winkler) та Р. Коріанд (R. Coriand), опрацьовуючи праці гербартіанців та аналізуючи діяльність школи Й.-Ф. Гербарта, зазначають, що гербартіанство донедавна сприймалося негативно без належних для цього аргументів з боку представників реформаторської педагогіки, вони якнайбільше спричинилися до критики гербартіанських ідей, оскільки «чистили дорогу для своєї теорії і не могли ні надолужити, ні перевершити за змістом вчення гербартіанців». Відповідні педагогічні ідеї та практичний підхід отримали нову назву – «реформаторсько-педагогічні». Наприклад, практична школа В. Райна здобула ім'я в межах гербартіанської педагогіки. Значну кількість її ідей віднесли до реформаторсько-педагогічного руху, серед них: акцент на житті школи, шкільні поїздки, канікули тощо. Гербартіанська педагогіка була для реформаторської течії не лише теоретичною й шкільно-практичною контрапозицією, але й зв'язком для нового вчення. Погляди Т. Ціллера, В. Райна та інших, наприклад, в аспекті навчання за допомогою запитань, могли бути без особливих труднощів запозичені в арсенал реформаторської дидактики. Подібною постановкою питань щодо низки наявних фактів спільних чи подібних ідей у гербартіанській та реформаторській педагогіці ми не

прагнемо дати повної та якісної характеристики, а лише порушили питання про взаємозв'язок обох педагогічних парадигм.

Водночас можна спростувати закиди у догматиз-мі, що, власне, і зробили Е. Адам (E. Adam), Е.Ангальт (E. Anhalt), П. Зедлєр (P. Zedler), Р. Коріанд (R. Coriand), Р. Кьорренц (Körrenz), К. Мартенс (C. Martens), Б. Швенк (B. Schwenk) стосовно гербар-тіанства. Якщо забути реформаторсько-педагогічний підхід, то з'ясується, що праці гербартіанців можна розцінити як диференційовані й оригінальні спроби обґрунтування педагогіки, які ставлять перед собою два завдання: 1) вимогу науковості та 2) професійну підготовку вчителя із врахуванням теоретичних і практичних передумов. Що стосується догматизму, то слід спочатку звернутися до історії успіху наукової програми, якість якої гербартіанці намагалися визначити.

Поза сумнівом, гербартіанці прагнули допомогти своїми інтерпретаціями педагогіки Й.-Ф. Гербата як науки про виховання в універсальному статусі та забезпечити основу розуміння навчального процесу, особливо для школи. З посиланням на Й.-Ф. Гербата вони таким чином дистанціювалися від навчання, яке лише або виховує, або дає знання, й розширили ідею свого вчителя про «виховуюче навчання». Уже йшлося не про передачу знань під керівництвом учителя (легке засвоєння підготовленого матеріалу), а про те, що процес навчання прирівнювався до мистецтва викладання. Гербартіанці, як і Й.-Ф. Гербат, пропонували послідовне навчання у поєднанні із вихованням. Вони переконували, що комплексне поєднання виховання, навчання та викладання забезпечать педагогіці наукову основу, і, відповідно, фахово підготовленого вчителя. Виходячи із вищезазначеного, на основі «Загальної педагогіки» Й.-Ф. Гербата, гербартіанці розвинули та подали власну модель педагогічної системи і намагалися вдосконалити її за допомогою професійності педагогічної практики таким чином, щоб вона стала підґрунтям і для викладача вищого навчального закладу у поєднанні з його фахово-науковими знаннями, і для вчителя, який практикує у звичайній школі.

Університети Єни, Галлє та Ляйпціга були цитаделлю гербартіанства, однак найбільш вагому роль відіграла кафедра педагогіки Єнського університету, оскільки саме тут гербартіанські ідеї якнайширше впроваджувалися у навчальну практику багатьма поколіннями студентів, інколи навіть всупереч загальному несприйняттю. Особливо послідовним у цій діяльності був учень Й.-Ф. Гербата та співробітник педагогічної семінарії при університеті Кьонінгсбергу Г. Брзошка (G. Brzoska), який став духовним провідником педагогічної семінарії для вчителів при Єнському університеті. К.-Ф. Стой, який слухав лекції Й.-Ф. Гербата з педагогіки та філософії в Ґьотінгені, підтримав прагнення Г. Брзошки та заснував при Єнському університеті педагогічну семінарію, а при ній – народну школу як школу практики. Більше 30 років (1844-1866, 1874-1885) студенти отримували тут кваліфіковану педагогічно-теоретичну та педагогічно-практичну підготовку на засадах гербартіанського вчення.

У 1886 році В. Райн став професором кафедри педагогіки у Єні. Отримавши добру підготовку у своїх вчителів К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера, він

почав активно займатися пропагуванням гербартіанської концепції. В. Райн відповідав за визначений напрям – більший вплив наукової педагогіки на шкільну практику та університетську педагогіку. Не було жодної країни в Європі, звідки хоча б один представник не відвідав у педагогічній семінарії при університеті Єни лекції, семінарські заняття чи літні курси В. Райна. Значна кількість зацікавлених прибула з Північної та Південної Америки, Японії, Єгипту, Південної Африки, Австралії, не кажучи вже про Європу; винятком не були й українські вчені. О.Ф. Музиченко (Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька) перебував на стажуванні у Німеччині протягом 1906-1908 років й вивчав праці Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, аналізував результати роботи науково-педагогічної школи В. Райна. Особливо поцінованими були досягнення останнього в американських педагогічних колах: «Своєю школою практики та літніми курсами Єна стала другою Меккою для педагогів усього світу». Зусилля єнських гербартіанців, які забезпечили педагогіці визнане місце серед інших дисциплін, увінчалися успіхом на початку XX ст. заснуванням в університеті Єни ординатури з педагогіки, що функціонувала до 1923 року, очолювана В. Райном.

У чому ж наукова привабливість гербартіанської педагогіки? Гербартіанство у подвійному сенсі є класичним прикладом в історії педагогіки: як модель наукової школи у широкому розумінні, по-перше, і, по-друге, як шкільна модель. У навчально-теоретичному розумінні потрібно вирізняти три площини педагогічних знань: знання про педагогічні процеси у навчанні й вихованні (мова йде про процес навчання на науковому рівні); знання про педагогічні процеси у теорії, включно з методологічною рефлексією; знання про подальший розвиток дисципліни, про навчальну спроможність, можливості, межі знань та їх дієздатність, сферу застосування на теоретично-практичному рівні. Саме у гербартіанській педагогіці уможливлюється експлікація педагогічного пізнання. Е. Ангальт (E. Anhalt), М. Вінклер (M. Winkler), Р. Коріанд (R. Coriand), Ф.-М. Кюлеманн (F.M. Kuhlemann), К. Пранге [K. Prange], Й. Шльмеркемпер (J. Schlömerkemper) відзначають у гербартіанському вченні ознаки науковості, педагогічної системи, логіки, характерні визначенню «парадигма». Діяльність «Спілки наукової педагогіки» як соціального об’єднання та її внутрішні ознаки підтверджують імовірну наявність наукової парадигми гербартіанства. Т. Кун [T. Kuhn] у роботі «Структура наукових революцій» виокремив дві складові, характерні для поняття «парадигма»: 1) установче значення парадигми для наукової спільноти; 2) парадигма як зразок. У другій половині XIX ст. гербартіанці запропонували саме таку своєрідну парадигму, яка мала вагомий вплив на педагогічну теорію і практику. Визнаною науковою основою гербартіанства стала педагогіка Й.-Ф. Гербата та власна науково обґрунтована теоретична концепція з глибоким практичним потенціалом. У гербартіанстві наявні ознаки потужної наукової школи з глибокими вимогами у всіх педагогічних напрямах: обґрунтована теоретична концепція, зростаюча кількість студентства, керування академічними кафедрами, організована спілка, широкі публікаційні можливості, виразна наукова діяльність, боротьба за «чистоту» вчення, вимога

вдосконалення «наукової педагогіки» та її широке впровадження у практику, особлива педагогічна підготовка вчителя-практика.

Відтак, Л. Клінгберг акцентував увагу на тому, що за свідченням Д. Беннера, Р. Коріанд, Ф. Якобса, реформаторські наміри багатьох гербартіанців очевидні, бо саме вони втілили в шкільну практику «прогресивну» педагогічну позицію. Гербартіанство, як і інші потужні педагогічні течії, виступило з великою кількістю реформаторських ініціатив, особливо тих, що стосуються постановки мети, обґрунтування навчання на науковій основі, виховної та навчальної практики на професійному рівні та ін. Нові наукові погляди, зокрема психологічні знання, повинні були стати вагомими для такої орієнтації, як і педагогічні семінарії при університетах Ляйпціга і Єни – центрами підготовки вчителів на цих засадах. Свідченням таких намірів стали праці молодшого покоління гербартіанців, певною мірою наближених до ідей реформаторської педагогіки.

Лекція III. *Теоретичні основи сутності і змісту гербартіанства (друга половина XIX ст.)*

1. Концептуальні характеристики періодизації гербартіанської педагогіки
2. Шляхи інтеграції гербартіанської педагогіки в освітній простір Австрії та Швейцарії
3. Авторські дидактичні системи: закономірності розвитку

Останніми роками відзначаємо значну кількість наукових розвідок, у яких першочергову роль відведено соціальному підходу до історії педагогічної науки. У дослідженнях (Р. Гофштетер (R. Hofstetter), П. Древек (P. Drewek), П. Зедлєр (P. Zedler)) інтерпретуються процеси розвитку педагогіки через уведені поняття «формування і розвиток дисциплін». Німецькі вчені виділяють три етапи розвитку педагогіки. Першому етапу притаманні історичні передумови, внаслідок яких педагогіку визнають як окрему дисципліну. Такий розвиток набув динаміки в останній третині XIX ст. і проявився відповідно до загальної інституціоналізації педагогічної освіти у двох взаємопов’язаних формах. З одного боку, йшлося про «побудову» теорії у зв’язку з педагогічною практикою, що мало вплив на гербартіанство. З іншого боку, показано симбіоз педагогіки та філософії. Другий етап охоплював 1880-ті роки і тривав до перших десятиліть XX ст. Протягом цього періоду виникає освітній рух, що був центром емпіричної парадигми досліджень у галузі соціальних наук і психології. Гербартіанство, популярне у середовищі педагогів початкової школи характеризувалося динамікою, зорієнтованою, насамперед, на оновлення школи та підготовку вчителя. Третій етап приніс тривалу інституціоналізацію педагогіки, якою вже послуговувалися в першій половині XX ст., тому що реформаторська та експериментальна педагогіка не могли утвердитися в університетах.

У названих вище тенденціях розвитку можна віднайти значну кількість

загальних особливостей. Це можна спостерігати в багатьох країнах чи історичних областях – різні, придатні для конкретного регіону, напрями розвитку (В. Брецінка (W. Brezinka), Й. Гаутерін (J. Gautherin), К.-П. Горн (K.-P. Horn), А. Немет (A. Nemeth), Г.-Е. Тенорт (H.-E. Tenorth), К. Круїксганк (K. Cruikshank), Б. Сімон (B. Simon), Р. Гофштетер (R. Hofstetter), Б. Шнойвлі (B. Schneuwly)). Емпіричні компаративні дослідження останнім часом (П. Вагнер (P. Wagner), Й. Шрівер (J. Schriewer), Е. Кайнер (E. Keiner) та ін.) обумовлюються різними національними стилями мислення. Таким чином, німецький менталітет характеризується великою дисциплінарною завершеністю, французька педагогіка – багатопрофільною структурою, англосаксонська модель не є дисциплінарно організованою, а, швидше, структурованою відповідно до політичних і професійних вимог.

Наприкінці XIX ст. в університетах Австро-Угорщини було узаконено теологічну, а в інших регіонах монархії модернізовано філософськи зорієнтовану теоретичну педагогіку на засадах дотримання принципів школи гербартіанства. Майже в усіх університетах представники гербартіанства очолювали новостворені кафедри педагогіки та визначали спрямованість університетської освіти. Гербартіанство, яке розвинулося у другій половині XIX ст. й науково обґрунтувало освітню модель, стало однією з основоположних течій самобутньої центрально-європейської освіти.

На основі комплексного аналізу гербартіанської педагогіки ми виділяємо п’ять періодів, що обумовлені найбільш значущими змінами у змісті, напрямах, ідеях, принципах і завданнях навчально-виховного процесу.

Перший період (1841-1868 рр.) – період діяльності безпосередніх учнів Й.-Ф. Гербарта: Л. фон Штрюмпель (1812-1899), Г. Гартенштайн (1808-1890), М.-В. Дробіш (1802-1896), К.-В. Магер (1810-1858). Л. фон Штрюмпель по-своєму продовжив вчення Й.-Ф. Гербарта, частково звернувши увагу на природні й аномальні особливості дітей та вказав на сутність педагогічної патології. Він мав добрі знання з психології й намагався постійно застосовувати взаємозв’язок педагогіки й психології та наголошував на результатах фізіолого-психологічних досліджень, таким чином формуючи плавний перехід від «старої» педагогіки Й.-Ф. Гербарта до «нової» – наукової. Основне питання педагогіки, на його переконання, полягає у формуванні здібностей дитини, й тому потрібно було встановити, до чого зводиться процес навчання і за якими законами відбувається розвиток дитячого розуму. Відстежуючи цей процес, Л. фон Штрюмпель побачив психологічні причинно-наслідкові зв'язки: у свідомості дитини з віком формуються повні образи, зображення і результати відповідно до певної діяльності, на яких базуються навчальні здібності. Формування розуму окремої особистості відбувається за тими ж ступенями, що і людства в цілому.

До безпосередніх гербартіанців слід віднести Морітца Вільгельма Дробіша (M.W. Drobisch) (1802-1896) – професора математики та філософії Ляйпцізь-кого університету, який з 1827 року тісно співпрацював особисто, та листуючись на рівні обміну думками, поглядами, ідеями з Й.-Ф. Гербартом. У своїх працях: «Вступ до загальної педагогіки» («Einleitung in die allgemeine

Pädagogik») (1856); «Управління дітьми» («Die Regierung der Kinder») (1857) він повністю опирається на Гербарта; «Основи вчення про виховальне навчання») (1865); «Лекції із загальної педагогіки» («Vorlesungen über allgemeine Pädagogik») (1876); «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik»). Німецький класик побачив у молодому М.-В. Дробішу того науковця, який після його смерті донесе вчення до сучасників, піклуватиметься про поширення його наукового доробку і зможе тлумачити його спадщину. Як і між Й.-Ф. Гербартом та Л. Штрюмпелем, між ними часто точилися гострі дискусії щодо наукових міркувань, поглядів і переконань з окремих питань педагогіки, філософії та психології. Саме М.-В. Дробіш і Г. Гартенштайн ще за життя свого вчителя заснували у Ляйпцігу центр гербартіанської філософії, позаяк ще один було започатковано у Відні, проте «справжня» школа Й.-Ф. Гербарта формувалася вже після його смерті.

Другий період (1868 – 1882 рр.) – Ціллерівський – ґрунтувався на автентичних народознавчих позиціях Т. Ціллера (заохочення вступу в об'єднання інших членів, пробудження зовнішнього інтересу до наукової педагогіки, публікації навчальних матеріалів для народних шкіл, підготовка тем досліджень, оприлюднення наукових здобутків).

1856 року під назвою «Вступ до загальної педагогіки» опублікована його робота, 1857 року – «Управління дітьми», а в 1861 році – разом з Г.-Т. Алліном (1811-1885 рр.) заснував «Журнал точної філософії» («Zeitschrift für exakte Philosophie»), де публікувалися роботи як Й.-Ф. Гербарта, так і праці, що трактували вчення Й.-Ф. Гербарта. У 1863 році для здобуття вченого звання екстраординарного професора він виступив з роботою «Ескіз освітніх реформ сучасності на основі педагогіки Гербарта» («Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartschen Grundsätzen»), у якій скорочено, проте доступно представив педагогічну теорію Гербарта та свою, зорієнтовану на Й.-Ф. Гербарта, педагогіку. Протягом 1858 – 1859 рр. Т. Ціллер читав лекції з права та загальної педагогіки. Він був переконаний, що доконче необхідне було реформування суспільства в християнському та етично-соціалістичному дусі. Досягти намічених патріотичних цілей можна було через прийняття законів. Т. Ціллер наголошував, що держава добре функціонує, коли суспільство ставить перед собою високу мету і сприяє вихованню молоді. Свої ідеї педагог намагався науково обґрунтувати у лекціях з права для студентської молоді, відзначаючи, що здійснення правового порядку потрібно починати із сім'ї – найменшої соціальної одиниці. З такої точки зору Т. Ціллером подано своєрідне авторське розуміння науки про виховання, відмінне від запропонованого його учителем. З метою поглиблення педагогічних пошуків і вдосконалення своїх наукових поглядів Т. Ціллер заснував у Ляйпцізькому університеті (1869) педагогічну семінарію із школою практичного навчання. Розширити спектр світоглядних переконань йому допомагала заснована з його ініціативи «Спілка наукової педагогіки» («Verein für wissenschaftliche Pädagogik») (1869). З 1869 р. за редакцією Т. Ціллера друкується «Щорічник Спілки наукової педагогіки». А в часи Т. Ціллера Ляйпцізький університет став центром гербартіанства. Це підтверджують такі дані: кількість практикантів, які

пройшли стажування у Ціллерівській семінарії, з 1862 по 1883 рр. зросла до 367 чоловік; з 1844 по 1866 рр. та з 1874 по 1885 рр. у семінарії К.-Ф. Стоя набували досвіду близько 700 студитів; в аналогічній семінарії В. Райна до 1911 р. навчалися більш як 2000 студентів та випускників. Професура й Міністерство не витримували такого напливу. На філософських факультетах продовжувалося навчання на засадах класицизму та гуманізму й відтак у той період вони втратили водночас фінансову підтримку в університетах, коли природничі факультети посилили свої позиції. Доповіді, лекції були в центрі навчального процесу та наукових досліджень.

Третій період (1882 – 1906 рр.) – період К.-Ф. Стоя та Т. Фогта (головний редактор «Щорічника спілки наукової педагогіки») – характеризується збільшенням кількості членів спілки гербартіанців в Європі, публікаціями щорічного збірника праць, використанням аналізу методичних проблем вищої школи, особливо університетських семінарій, для наукового обґрунтування педагогічної теорії.

Четвертий період (1906 – 1922) – період В. Райна (випуск щорічника спілки за кордоном, історичне викладання релігії в школах). Учені-педагоги того часу (П. Каптерев, О. Музиченко, Л. Синицький, П. Соколов та ін.) акцентували увагу на вагомому внеску Й.-Ф. Гербарта та його послідовників у проблему шкільної організації. У роботах гербартіанця В. Райна вони роблять акцент на: національному вихованні, єдності школи, необхідності перегляду співіснування школи й церкви, зокрема важливості викладання релігії у школі.

П'ятий період (1922-1927 рр.) – період Отто Вільманна. Ставлення до гербартіанства у спектрі педагогічних теорій завжди було неоднозначним. Гербартіанці різнилися у своїх педагогічних позиціях і поглядах, проте були єдині щодо підніття педагогіки до рангу академічної науки. У другій половині XIX ст. в Австрії вже функціонували кафедри педагогіки, очолювані знаними гербартіанцями й створені з метою визнання педагогіки як науки.

Значення гербартіанства для підготовки вчителів та університетської педагогіки представлено у працях Р. Ґьоннера (1967, 1969) та В. Брецінки (2000, 2003). Водночас констатуємо значний внесок у дослідження даного питання Г. Енгельбрехта, котрий у праці «Історія освітньої системи Австрії» «Geschichte des österreichischen Bildungswesens» (1986) подав вказівки для використання ідей гербартіанської педагогіки в Австрії. В останні роки відзначаємо зростаючий інтерес до австрійського «тріумфу» гербартіанської педагогіки. Своєрідним імпульсом стало дослідження різностороннього, часто суперечливого чи применшеного сприйняття першої науково обґрунтованої педагогічної системи Й.-Ф. Гербарта та його акцент на шкільній педагогіці через посередництво гербартіанців на теренах Австро-Угорської імперії: у Німеччині: в університеті Єни (Jena) – (Р. Коріанд) (R. Coriand), у Словенії: університет Марібор (Maribor) (Е. Протнер) – (E. Protner), в Угорщині: університет Будапешта (Budapest) – (А. Немет) (A. Nemeth) та в Австрії університети: Альпен-Адріа Клагенфурт (Alpen-Adria Klagenfurt) – (Е. Адам (E. Adam) й Г. Грімм (G. Grimm)), університет Граца (Graz) – Й. Гопфнер (J. Hopfner). Певне зацікавлення викликає запитання: чому в Австро-Угорській

монархії домінувало гербартіанство не лише в педагогіці, але й у філософії. Стосовно тлумачення особливого шляху розвитку філософії в Австрії Б. Швенк зазначив: «різницю між німецькою та австрійською філософією XIX ст. можна пояснити тим, що філософія Австрії розвивалася в країні, де проживає багато національностей, в той час, коли у Німеччині – одна й котра ширилася на багато держав».

Специфічні умови суспільного устрою Австрії стали основою сприйняття для філософії, в центрі якої «єдність у різносторонності», що пов'язана «з теологією, яка існує у формі філософії Г.-В. Ляйбніца та К. Вольффа й готує підґрунтя для гербартіанського розуміння Б. Больцано і Ф. Екснера в рамках реформування католицизму». Причиною успіху гербартіанської філософії, психології та педагогіки в Австрії другої половини XIX – початку XX ст. був транснаціональний характер гербартіанства. Він уможливив сприйняття цієї філософсько-педагогічної парадигми, незважаючи на ненімецькі народності Габсбурзької монархії. Потрібно також зазначити, що гербартіанство поширилося в Чехію («Плеяда чеських гербартіанців»), Словенію, Хорватію, Угорщину, Болгарію, про що свідчать дослідження вчених цих країн (Е. Протнер, І. Радека, А. Немет, А. Чавдарова).

Лекція IV. *Трансформація гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах (XX ст.)*

1. Теорія і практика гербартіанської педагогіки у процесі реформування соціальної педагогіки
2. Проблема підготовки вчителя у працях послідовників Й.-Ф. Гербарта
3. Психологічні основи гербартіанської педагогіки

В історіографії педагогіки недостатньо дослідженими є як гербартіанська педагогіка, так і соціальна педагогіка в контексті гербартіанства. До цього часу відсутні дослідження щодо впливу гербартіанства другої половини XIX ст. і аж до часів Ваймерської республіки на соціальну педагогіку. Тим не менше це аж ніяк не вирішило розв'язання поставленого питання. У шкільній педагогіці гербартіанство не брали до уваги, і на противагу йому ввели реформаторську педагогіку.

У праці «Соціально-педагогічне гербартіанство» К. Мюллєр порушив питання про взаємозв'язок між вченням гербартіанства та розумінням проблематики соціальної педагогіки з метою реконструкції педагогіки гербартіанців. У цілому такий проект дискусії був спрямований на те, щоб по-новому стимулювати інтерес до соціальної педагогіки як складової соціальної роботи і педагогіки у різних формах як, наприклад, шкільна педагогіка, спеціальна (лікувальна) чи дошкільна педагогіка. Відповідно до цього, проект передбачав отримання відповіді щодо скороченого подання чи обмежень у педагогічному вченні гербартіанців та відкриття нових горизонтів його практичного застосування. Цей проект був схвалений Німецьким науково-

дослідницьким співтовариством (2009) (Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)) і мав сприяти таким науковим пошукам. Тут варто назвати В. Шрьоєра (Wolfgang Schröer) (професора інституту соціальної педагогіки університету м. Гільдесгайм), Б. Доллінгера (Bernd Dollinger) (професора кафедри соціальної педагогіки університету м. Бамберг), К. Мюллєра (Carsten Müller) (професора інституту педагогіки м. Ольденбург) за підтримки членів спілки гербартіанців («Herbart-Gesellschaft») Р. Коріанд (Rotraud Coriand) та М. Вінклєра (Michael Winkler). Робота колективу базувалася на дослідженнях у сфері історії соціальної педагогіки й стала основою для спільних наукових зустрічей-обговорень методичної та змістової проблематики. На дискусії були винесені такі дискусійні теми як взаємозв'язок між соціально-теоретичними та соціально-науковими питаннями, шкільний статут, комбінації зі словом «соціальний» як, наприклад, соціальне питання, соціальне виховання.

Якісний аналіз, зорієнтований на унаочнення, потрібно було змінити зразковим (прикладним) аналізом програмових текстів, а науково-дослідницькі публікації доповнено використанням об'єктивної герменевтики (аналіз послідовності). На науково-практичній конференції з історії соціальної педагогіки та соціальної роботи у м. Ольтен (Швейцарія, 2007) Б. Доллінгером (B. Dollinger), К. Мюллєром (C.Müller) та В. Шрьоєром (W.Schröer) було розпочато аналіз відповідних текстів. У Німеччині активно розроблялася філософія освіти, а соціальна педагогіка у гербартіанстві займала чільне місце. Це питанн вивчали вчені-педагоги Д. Беннер (D. Benner), В.-Р. Вендт (W.R. Wendt), К. Гіллєнбранд (C. Hillenbrand), Б. Доллінгер (B. Dollinger), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Мюллєр (C.Müller), Р. Ріссманн (R. Rissmann), Б. Швенк (B. Schwenk), В. Шрьоєр (W.Schröer) та ін.

Дослідники історії педагогіки звернули увагу на той факт, що наприкінці XIX ст. набули популярності різні соціальні та педагогічні реформаторські рухи. Гербартіанці заявили про значну кількість представників своєї течії, зацікавлених у дискусії щодо питань соціальної педагогіки, що ина спровокувало значну кількість публікацій, дискусій у наукових журналах, колективних монографіях гербартіанців та їх прихильників. Були порушені такі проблемні питання та позиції:

- гербартіанство як течія, що бере свій початок від Й.-Ф. Гербарта, змогло визначити педагогіку домінуючою і диференціювати її у XIX ст. (і не лише у Німеччині) як науку;

- питання про педагогічні журнали, педагогічні архіви, щорічники з наукової педагогіки й філософські журнали, журнали з філософії та педагогіки (К. Магер, Ф.-В. Дьорпфельд, Г.-А. Лінднер, О. Вільманн, В. Райн, Й. Трюпер).

У 1924 р. В. Райн опублікував свою працю «Маркс чи Гербарт». Постановка такого питання В. Райном на межі століть сколихнула наукові кола з проблематики соціальної педагогіки. Противники науки про виховання, зорієнтованої на педагогіку Й.-Ф. Гербарта, не зрозуміли, яким чином вони відкрили шлях марксистській педагогіці та як відомі прихильники вчення Песталоцці, запровадженого у гербартіанській школі, відмовилися від гербартіанської педагогіки. На противагу цьому гербартіанська педагогіка

пропонувала підстави для планомірної соціалізації освіти. В. Райн запропонував педагогіку, яка «може подати» форми індивідуальної організації навчання, зорієнтованої на релігію, мораль та національність.

В. Райн помітив соціалізуючу, атеїстичну, інтернаціональну, матеріалістичну педагогіку соціалістів, які намагалися увести пролетаріат і молодь у партійні догми. Його модель чітко схарактеризувала проблематику соціальної педагогіки. Економічний та суспільний розвиток, який супроводжувався неспроможністю «старих патріархальних відносин», вивільнив навчання та виховання з-під соціально-структурного впливу середнього класу, сім'ї, церкви, селянства. В. Райну імпонувала гербартіанська школа, освітні інституції якої гарантували виховання повноцінної моральної особистості, достойного громадянина держави. Думки про успішність соціалізації навчання та виховання були для гербартіанця основними і не узгоджувалися з керівним суспільством. З іншого боку, В. Райн усвідомлював: дискусії щодо соціалізації навчання і виховання не припинялися, й соціально спрямоване завдання навчання стали політичною справою. У цей час був попит на теорію, що глибоко проникала у справу виховання, розвивала школу як освітню інституцію. Зрештою, йдеться про те, щоб виявити соціальні заклади навчання й педагогічну перспективу з огляду на форми усуспільнення капіталістичного світу та сформулювати педагогічні прагнення соціальної педагогіки і соціальних реформ.

Педагоги намагалися розв'язувати завдання, де вимагалося розуміння застосування соціології у педагогіці з метою перевірки тогочасної педагогічної системи. Р. Рісcманн переконував, що «педагогіка повинна стати у майбутньому і культурологією, і соціальною наукою». Під соціалізацією навчання для громадян, суспільства, держави розуміли формування освітніх інстанцій, вільних від «аристократії капіталу», тобто визнання права на освіту.

Майже всі соціальні педагоги, у тому числі і гербартіанець В. Райн, вважали за необхідне віднайти єдину основу в навчанні з метою об'єднання роздробленого суспільства. Вони не сумнівалися в тому, що сутність та фундамент німецької соціокультури можна віднайти в ідеалістичній філософії. Водночас вони визнавали, що соціокультурна дійсність капіталістичного способу життя приносить у жертву соціокультурне спрямування німецької нації та освіти. Саме у цей час спостерігаємо розходження у думках навколо питання «тенденцій соціалізації» у педагогіці. Розуміння навчання та освітніх реалій спровокувало полеміку навколо соціальної педагогіки. Важливими були пропозиції щодо освіти на рівні держави.

В. Райн, як учень гербартіанців К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера, і надалі своєю збалансованою та систематизованою науковою роботою намагався розвивати й поширювати вчення Й.-Ф. Гербарта. «Енциклопедичний посібник з педагогіки» В. Райна став основою неогербартіанства й сприяв закріпленню гербартіанських ідей у німецькій школі. Водночас В. Райн не міг зарадити початковій відмові від застосування гербартіанських ідей. Кристалізація дебатів довкола гербартіанства та спад популяризації педагогіки цієї течії розпочалися наприкінці XIX ст.. Зростання модернізації економіки, соціальні вибухи

вимагали від критиків гербартіанства розуміння наукових основ педагогічної науки. У цьому зв'язку, нещадно критиковане експериментальною педагогікою та психологією вчення про методи навчання гербартіанства спричинило «боротьбу за Гербарта» та його школу (виступили провідні представники народної школи (П. Наторп, П. Бергеманн)). Публікацією 1924 року праці «Маркс чи Гербарт» В. Райн намагався закцентувати увагу на вагомості гербартіанських ідей у німецькій педагогіці. Він ще мав сподівання, що молода Ваймерська республіка потребувала саме таких педагогічних поглядів та не зважатиме на критику гербартіанства в останні роки й тим самим її можна повернути статус «quoante».

В окремих суперечливих дослідженнях соціальна педагогіка, в її основі лежить філософське обґрунтування П. Наторпа, представлена маргінально. Невиявлений інтерес до положень забутих соціальних педагогів не суперечить загальній теоретико-історичній оцінці соціальної педагогіки, ідентифікованої як теоретичне повернення в історію педагогіки, полеміку щодо питань соціальної педагогіки варто розуміти й розрізняти як бототьбу з гербартіанством з точки зору освітньої та соціально-політичної перспективи. Такі прояви були неминучими. На той час не було жодного відкритого соціально-педагогічного аргументу проти гербартіанства. Як тільки з'явилися різкі випади соціальних педагогів проти гербартіанства, не можа було приховати, що гербартіанці, наприклад, К. Магер, наповнили зміст поняття «соціальна педагогіка» соціально-педагогічними теоріями, концепціями Ф.-В. Дьорпфельда, Й. Трюпера, О. Вільманна. Окрім того, учні В. Райна – Г. Літт та К. Вількер – залишили помітний слід у соціальній педагогіці. Обґрунтованим є припущення, що не було жодного розумно поясненого соціально-педагогічного аргументу проти гербартіанців. Водночас відзначаємо існування різних пояснень, педагогічних трактвань, тлумачень теорій і концепцій, що об'єднували і гербартіанців, і негербартіанців. Потрібно розмежувати соціально-педагогічні дискусії щодо протиставлення гербартіанської та соціальної педагогіки.

Проблема підготовки вчителя започаткована у німецького класика педагогіки Й.-Ф. Гербарта, який проаналізував це питання в історичному аспекті й отримав визнання серед вчителів-практиків Німеччини. Саме завдяки йому питання «педагогічного такту» стало спільним надбанням педагогічного мислення і діяльності. У праці «Педагогічні записки» («Pädagogische Schriften») (1802) з'ясовано, що педагогічний такт формується у процесі педагогічної практики, власне у впливі на наші відчуття. Останні, за Й.-Ф. Гербартом, поєднуються завдяки взаєморозумінню між учнем та учителем через педагогічний вплив. Вчений та його послідовники наголошували, що успіхи чи фіаско всіх педагогічних зусиль залежать від того, як учитель «виробляє» свій такт через мислення, обдумування, дослідження, науковість.

Як зазначають дослідники, саме Й.-Ф. Гербарт першим зробив надзвичайно важливу спробу сформу-вати у вчителя науково-педагогічний світогляд та виробити філософію вчительства. Як зауважив А. Левітський, Й.-Ф. Гербарт був популярний серед учителів середніх навчальних закладів, адже вся тогочасна система освіти середньої школи Німеччини була побудована на

його педагогіці.

У педагогіці В. Райна домінуючою була особистість учня. У контексті акценту на учневі він пропонував розглянути питання підготовки учителя. Гербартіанець зосередив увагу на важливості передачі знань з «покоління в покоління, від душі до душі, від особистості до особистості». Саме завдяки душі учителя, відтворенню його багатого духовного світу у молоде покоління «проросте добірне зерно, укріпиться й помножиться».

«Особливу» підготовку вчителя В. Райн характеризував таким чином: 1) набуті знання потрібно ретельно перевіряти і впорядковувати; відповідно підібраний матеріал – пов’язати з попередньо поданим, що сприятиме цілісності й досконалості; 2) під час психологічних передумов навчального процесу в центі уваги є учень, на якого спрямована педагогічна діяльність (при цьому можна вирішити науково обґрунтовані психолого-педагогічні завдання); 3) основне для вчителя – займатися теорією і практикою, спостерігати, знаходити й опрацьовувати новий матеріал, вправлятися у своїй спеціалізації, вміти робити висновки. Гербартіанець підкреслював, що вчителю потрібно бути митцем, актором й володіти моральними якостями. Зокрема він наголошував, що «не лише науково обґрунтовані знання у педагогіці є найбільш важливими, а «мистецька» праця, її безпосередній вплив на серця молодих людей».

У питанні взаємозв’язку теорії і практики, гербартіанці виходили з того, що педагоги-практики через свою необізнаність у наукових поясненнях швидше спираються на власний досвід і спостереження. Послідовники Й.-Ф. Гербарта підтримали наступну тезу свого учителя у тому, що хто мистецтву вчиться у діяльності, мисленню – у науці, сам визначає свої подальші дії і вчинки, керовані досвідом. Важливий є, на їхню думку, і той факт, що вчитель перед плануванням заняття завжди повинен мати перед собою «картину чистої душі», замість того щоб навантажувати свою пам'ять незначним й другорядним. В. Райн, Т. Ціллер, Ф.-В. Дьорпфельд та інші вважали неприпустимим той момент, коли викладачі вишів віддавалися лише науці й не пристосовували свої знання, досягнення науки до потреб і можливостей пересічного учня. Вони вважали, що такої ситуації можна було б уникнути, якби при університетах створювалися педагогічні семінарії, а професорсько-викладацький склад працював нарівні із учителями-практиками.

Лекція V. *Тенденції розвитку гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах*

1. Оцінка теоретичної спадщини послідовників Й.-Ф. Гербарта в сучасній історії педагогіки
2. Експертна оцінка значимості розвитку гербартіанської педагогіки в сучасних умовах

Гербартіанська педагогіка упродовж свого існування зазнала великих випробувань, невизнання і заборон, проте неухильно демонструвала свою

приналежність й особливе ставлення до значення особистості у педагогічному процесі. Це питання було винесено на загальне обговорення «Спілки наукової педагогіки» у 1912 році. Порушену на з'їзді проблематику щодо розуміння ролі особистості гостро критикували. Цей факт, передусім, спричинив суперечку, що призвело до різних тлумачень та невдоволень усередині спілки, проте, зрештою, діалог було відновлено. Окрім того, представники обох напрямів (гербартіанської педагогіки та педагогіки особистості) спільно виступили проти свого противника – реформаторської педагогіки.

У останній фазі гербартіанства ми наштовхуємося на рештки марних спроб легітимізації теорії з опорою на непридатність вчення Й.-Ф. Гербарта. У міжвоєнний час значний вплив і домінування мали нові педагогічні концепції. Огляд первинної літератури із гербартіанства Р. Кошніцке (R. Koschnizke) (1988)) виявив зацікавлення цією течією і в часи між Першою і Другою світовими війнами, проте перші повоєнні роки привнесли свою інтерпретацію. Інтерес до гербартіанства «збудили» Г. Ноль (1948) та В. Асмус (1948, 1950-1951). Саме тому стало можливим віднайти безперервну спільність ідей гербартіанців, які доводили, що у педагогіці Й.-Ф. Гербарта приділено більше уваги особистості, ніж методу підготовки. Тому неправомірним є твердження несприйняття гербартіанської педагогіки пов'язане з іменем її творця. Насправді чим більше хвалили й возвеличували Й.-Ф. Гербарта, тим більше утверджувалася негативна оцінка гербартіанства. Про що свідчать праці Б. Швенка (B. Schwenk) «Розуміння Гербарта гербартіанцями» («Das Herbartverständnis der Herbartianer») (1963), Г.-Б. Дункеля (H.B. Dunkel) «Гербарт і гербартіанство» («Herbart und Herbartisnism») (1970), Б.-М. Беллерате (B.M. Bellerate) «Й.-Ф. Гербарт і обґрунтування наукової педагогіки в Німеччині» («J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland») (1979). Усі три назви робіт свідчать про існування дискусії навкола гербартіанства, проте читач, який очікує на ґрунтовний аналіз цієї течії, не отримає чогось подібного, оскільки у них дана характеристика, передусім, педагогіки Й.-Ф. Гербарта і лише десята частина тексту присвячена гербартіанству, стверджують В. Асмус, Г. Букк, П. Зедлєр, Л. Клінгберг та Б. Швенк. Така незначна дослідницька увага не може змінити усталений домінантний стереотип про гербартіанство.

До значних зрушень у сприйнятті гербартіанства можуть докластися ґрунтовні неупереджені дослідження представників різних країн: оригінальні тексти гербартіанців, інтерпретації оригінальних текстів, монографічні роботи про окремих представників гербартіанства. Перш за все, варто проаналізувати монографію про В. Райна, запропоновану Г.-Е. Полем (H.E. Pohl) «В. Райн – гербартіанець?» («W. Rein – ein Herbartianer?») (1972) і звернути увагу на наголошеному твердженні, що в жодному разі не варто в ототожнювати погляди В. Райна з думками Т. Ціллера. Інша монографія про К.-Ф. Стоя, репрезентована Р. Коріанд (R. Coriand) «Карл Фолькмар Стой – гербартіанець?» («Karl Volkmar Stoy – einHerbartianer?») (2000), у якій авторка наголошує, що не потрібно об'єднувати педагогічні положення К.-Ф. Стоя із поглядами Т. Ціллера. У цьому ж напрямі варто згадати монографічну працю Г. Шеффлєра

(H. Scheffler) «Теорія Ціллера про формальні ступені та закиди у навчально-методичному схематизмі» «Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus» (1977), у якій автор ставить питання, чи є Т. Ціллер гербартіанцем. Висновок автора наступний: теорія формальних ступенів Т. Ціллера в загальному є правильною, проте вона визначається меншою мірою схематичності і механічності, аніж інша, запропонована наступним поколінням, яке тяжіло до реформаторської педагогіки. Сьогодні ми іронічно можемо зауважити, що існували два погляди на діяльність Т. Ціллера, а тому глибший аналіз його педагогічної теорії Т. Ціллера може показати зовсім іншу картину, аніж це представлено в історіографії педагогіки.

Звільнення від негативної оцінки гербартіанства уможливлює продуктивну полеміку з цього питання, що, наприклад, пропонують М. Вінклер та Р. Коріанд у праці «Забута історія науки» («Die vergessene Wissenschaftsgeschichte») (1998). Як стверджують автори, особливу вагу має активація пошуків гербартіанської моделі в університеті Фрідріха Шіллєра в Єні. У зміненій рецепції гербартіанства на перший план виступають як критика кліше про гербартіанство в загальному, так і особливо щодо теорії формальних ступенів. Цим питанням займався Ю. Олькерс і визначив його як «стандарт осуду». Детальноь аналізуючи гербартіанську педагогіку, Ю. Олькерс виокремив елементи негативу й прийшов до висновку щодо необхідності та ефективності використання як основних ідей їх вчення, так і реформаторської педагогіки. Дослідник заявив, що ні з теоретичного, ні з практичного боку така історична несправедливість не є виправданою. У чому ж цінність гербартіанства у спектрі педагогічних теорій? Гербартіанство, його педагогічну теорію не брали до уваги ні у вступі до педагогіки, ні для порівняння існуючих теорій про навчання та виховання. Гербартіанцями були розроблені чисельні навчальні й виховні концепції, що не використовувалися у науково-теоретичних дискусіях. Так, Б. Чамлєр, не згадуючи про гербартіанство, звертається до вже відомої «наукової теорії» гербартіанців.

На переконання Р. Коріанда та М. Вінклєра інтерес до гербартіанства на початку XX ст. був дуже незначним. Інший дослідник цієї течії – П. Зедлєр – сверджував, що власне «у стандартних працях щодо історії педагогіки знаходимо лише згадку про гербартіанство як складову розвитку педагогічної теорії, але не знаходимо детального аналізу та визнання заслуг Т. Ціллера та В. Райна як найяскравіших представників гербартіанства». Водночас при вивченні Ю. Олькерсом цього ж етапу в історії педагогіки з’ясовано, що гербартіанство, що стало реформаторською педагогікою, неправомірно є «забутою частиною історії наукової педагогіки». Зокрема, Г. Букк зауважив, що «так зване гербартіанство нале-жить до найтемніших і, сьогодні по праву можна сказати, найбільш забутих сторінок історії філософії та педагогіки XIX ст.».

Як і Г. Букк, так і Б. Швенк зазначали, що варто відмежувати гербартіанців та гербартіанство від Й.-Ф. Гербарта. У своєму дослідженні «Проблеми спадщини Гербарта» він виокремив вчення Т. Ціллера про виховання як репродуктивну «закостенілу консервативну педагогіку», що

нічого не вимагала від суспільства, а була підпорядкована обставинам й однобічно виступала проти основних положень Й.-Ф. Гербарта. Він висловив сумнів у тому, що Т. Ціллер безпосередно на практиці застосував психологічне вчення. Ця не без полеміки подана критика стала основою опублікованої Б. Швенком праці «Розуміння Гербарта гербартіанцями» («Das Herbartverständnis der Herbartianer») (1963). Професор Е. Венігер назвав «ненаукову» систему Й.-Ф. Гербарта – «анахронізмом», проте подав і зворотну думку, визначивши гербартіанство як абсолютний «шкільний приклад історії педагогіки – «ансамбль» наукової школи та ідеальний проект як засіб навчання про те, що поєднує в собі педагогіка».

Історик педагогіки НДР Л. Клінгберг визначив шкільну трансформацію педагогіки Й.-Ф. Гербарта як «самостійний успіх» гербартіанства та заявив, що ця течія спричинилася до вагомих скорочень концепції Й.-Ф. Гербарта. На присвячених останньому симпозіумах в Ольденбурзі (1991, 1994, 1996рр.) у доповіді «Гербарт та гербартіанці – гербартіанство як парадигма» («Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma») Л. Клінгберг, суголосно із Б. Швенком та К. Вотке заявив, що гербартіанці не скористалися «великим теоретичним успіхом його педагогічного виховання», при цьому ж виховання у багатьох з них «дегенероване в «складову навчання».

Водночас, поряд з критикою, гербартіанці подали прагматично спрямовані, цінні пояснення, доведені факти в Німеччині та поза її межами, як, наприклад, у Швейцарії П. Метц оприлюднив викладене Ю. Олькерсом (1992) дослідження «Гербартіанство як парадигма для професійної та шкільної реформи» («Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform»), в якому автор намагався показати наскільки гербартіанство є визначальним як педагогічна теорія у розумінні зразка, моделі для професійного навчання та шкільної реформи. Ю. Олькерс виходив з того, що модель не може бути перенесена без поправок з «дослідницької практики на практику діяльності» і розумів, що ознаки парадигми будуть наявними у «Школі Ціллера –Райна». Після 1979 р. гербартіанство як самостійну течію не згадували увагу ні у «Вступі до педагогіки», ні в порівнянні існуючих педагогічних концепцій. Б. Чамлер, не кажучи про гербартіанство, аналізує його теоретичні положення: по-перше, з точки зору наукової, філософсько-нормативної, феноменологічно-описової, ленінсько-марксистської педагогіки, по-друге, з позиції емпірично-аналітичної, конструктивно-нормативної та критичної науки про виховання.

Для прогностики розвитку гербартіанської педагогіки ми запропонували експертам європейських країн дати свою оцінку значення і впливу вчення гербартіанства на розвиток педагогічної думки їхніх країн. Зокрема, професор, президент Спіки гербартіанців Ротрауд Коріанд (Rotraud Coriand) з Дуїсбурзького університету (Duisburger Universität) м. Ессена та її докторант д-р Томас Мікгаїл (Dr. Thomas Mikhail) з Інституту технологій (Karlsruher Institut für Technologie (KIT)) м. Карлсруге, професор Берлінського університету ім. Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin) Д. Беннер (prof. Dr. D. Benner), професор університету Фрідріха Шіллєра з Єни (Friedrich-

Schiller-Universität Jena) Ральф Кьоренц (Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz), професор Гьоте-університету з Франкфурта-на-Майні (Goethe-Universität, Frankfurt am Main) Йорг Шльомеркемпер (Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper) (Німеччина) зазначають, що у педагогічній думці Німеччини вплив Й.-Ф. Гербарта і гербартіанства найбільш чітко виражені в області педагогіки школи, зокрема, середньої.

Гербарт і гербартіанці (особливо Туіскон Ціллер) розробили специфічну модель формальних ступенів навчання, яку педагоги і сьогодні вважають одним із основних компонентів дидактичної підготовки вчителя середньої школи. Вплив гербартіанського вчення вони відзначають і на «професійно-теоретичні основи» педагогіки та підтверджують це історіографією педагогіки Німеччини. Ротрауд Коріанд (Rotraud Coriand) та Томас Мікгаїл (Dr. Thomas Mikhail) звертають увагу, що в один ряд варто поставити вплив реформаторської педагогіки, яка, в основному, явно чи приховано, опиралася на Ж.-Ж. Руссо чи Й. Песталоцці, тоді як педагогіку Й.-Ф. Гербарта чи гербартіанців вважали консервативною. Це також могло стати причиною, чому вчення Гербарта й гербартіанства не було належним чином тенденційно прогресивно й емансиповано представлене у німецькій педагогіці.

Вищеназвані німецькі педагоги акцентують увагу, наприклад, на концепції Й.-Ф. Гербарта про «виховуюче навчання» та теоретичному обґрунтуванні зв'язку між навчанням і вихованням, які не викликали великого резонансу ні в школі, ні в позашкільних навчальних закладах, зазначаючи, що лише в поодиноких публікаціях, особливо післявоєнного періоду, було належно оцінено педагогіку Й.-Ф. Гербарта й гербартіанців і знайдено можливість викликати дискусію щодо її практичного значення, і дотично називають праці В. Асмуса, Д. Беннера, Б. Швенка та ін.

Д. Стемпковскі (D. Stępkowski) з Варшавського католицького університету імені кардинала С. Вишинського (Польща) звертає увагу на той факт, що хоч гербартіанська педагогіка не представлена належним чином в історії педагогіки й не отримала ґрунтовного обговорення та аналізу, тим не менше мали значний вплив деякі практичні реформіські пропозиції Й.-Ф. Гербарта на педагогічну думку взагалі.

Т. Мікгаїл звертає увагу на працю Ю. Рекуса (J. Rekus) «Освіта і мораль» («Bildung und Moral») (1993) як на одну із небагатьох спроб в німецькомовному світі, у якій автор здійснив спробу тлумачення ідеї Й.-Ф. Гербарта про «виховальне навчання» у контексті школи, проте без прив’язки до гербартіанців і пояснення їх внеску в інтерпретацію цього поняття. У цьому зв’язку він звертає увагу на іншу роботу Й. Рамзегерса (J. Ramsegers) «Що означає – виховувати через навчання?» («Was heißt, durch Unterricht erziehen?» (1998).

К. Мартенс (Carlos Martens), професор Католицького університету м. Брюссель (Katholieke Universiteit Brussel) (Бельгія), робить акцент на замовчуванні Й.-Ф. Гербарта в Бельгії до 1885 року. 1886 року Г. Теммерман (H. Temmerman) – вчитель та керівник вчительської семінарії в Лірі (Lier) –

опублікував педагогіку Й.-Ф. Гербарта, а згодом ознайомив педагогічну громадськість з поглядами Т. Ціллера та В. Райна, передусім з ідеями формальних ступенів та концентрації навчання. К. Мартенс вказує на результат таких публікацій: з 1896 по 1912 рр. більше 20 вчителів, директорів навчальних закладів, шкільних інспекторів взяли участь у літніх курсах В. Райна у Єні, а в 90-х роках XIX ст. бельгійські професори Ф. Коллард (F. Collard) з університету Левена (Universität Leuven) та П. Гоффманн (P. Hoffmann) з університету Гент (Universität Gent) відвідали Г. Шіллєра (H. Schiller) у Гіссені (Gießen), який пропагував ідею концентрації навчання у гімназіях свого мвста й після ґрунтовного аналізу позитивно оцінили такий досвід.

Як зазначає К. Мартенс, вчення Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців ширилося на бельгійські землі через Францію (публікації Моксьйона (Mauxion, Рьоріша (Roerich), Пінльоша (Pinloche)) та Нідерланди, завдяки працям Я. Гелука (Jan Geluk), Гарма де Раафа (Harm de Raaf) та Г. Деельмана (H. Deelman) і з 1900 р. надовго увійшло у підготовку вчительства в Бельгії, особливо ідеї апперцепції, концентрації навчання й формальних ступенів.

Водночас П. Метц (Peter Metz) – професор кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки університету Базель (Basel), як і Ю. Олькерс, (J. Oelkers), професор кафедри загальної педагогіки університету Цюріх (Zürich) Швейцарія, вказують, що сьогодні неможливо стверджувати про безпосередній і прямий вплив Й.-Ф. Гербарта, К.-Ф. Стоя, Т. Ціллера на педагогічну думку Швейцарії, проте окремі контакти, як, наприклад, візити Й.-Ф. Гербарта і його рецензування робіт Й. Песталоцці, приватне репетиторство в Берні залишили помітний вплив його ідей та вчення його послідовників на розвиток освіти у цій країні. Це свідчать про те, що гербартіанство не мало значного впливу в навчальних закладах Швейцарії, а тому не можна із впевненістю говорити про потужний рух швейцарських гербартіанців, і тим не менше, гербартіанство через освітню діяльність окремих педагогів у період з 1880 до 1920 рр. домінувало у їх навчальних закладах у кантонах Граубюнден і Во.

Професор П. Метц припускає, що, мабуть, потрібно якнайбільше у цьому розумінні звернути увагу на концепцію гербартіанців щодо якісної підготовки професійного рівня вчителя й на збудження свідомості суспільства до педагогічних дискусій. Вивчаючи публікації своїх сучасників у Швейцарії, він звертає увагу на апелювання гербартіанців щодо полеміки проти катехитичних методів навчання й пропозиції замінити їх на краще обґрунтовані з педагогічної, психологічної й методичної точки зору формальні ступені, а також т дискусію з приводу енциклопедичності традиційних навчальних матеріа-лів та програм і намагання замінити їх на зорієнтовані на розвиток дитини культурно-ступеневі навчальні плани та засоби.

Завідувач кафедри педагогіки університету м. Марібор (Maribor) (Словенія) Едвард Протнер (Prof. Edvard Protner) наголошує, що уведення ідей гербартіанства у словенську педагогіку уможливило міжнародний педагогічний дискурс з метою вдосконалення передусім дидактичних питань й забезпечило їй більш високий академічний рівень. Питання професійної підготовки вчителя залишалося відкритим, і саме повернення до наукових основ гербартіанства

уможливило доступність теоретичних знань й необхідність практичних навичок. Відтак, потрібно взяти до уваги і той факт, що гербартіанська теорія як актуалізувала важливість уведення формальних ступенів у побудову уроку, так і зловживала цією доктриною.

Відповідаючи на запитання щодо гербартіанців, вчення котрих найбільше вплинуло на розвиток педагогічної теорії і практики їх країн, експерти з Німеччини (Д. Беннер, Р. Коріанд, Р. Кьоренц, Т. Мікгаїл, Й. Шльомеркемпер) називають Т. Ціллера (модель формальних ступенів навчання) та В. Райна (питання підвищення кваліфікації вчителя, літні курси для вчителів, експериментальна школа при університеті Єни).

Семінарські заняття

Семінарське заняття № 1. Передумови виникнення і розвитку гербартіанської педагогіки

Питання для обговорення:

1. Педагогічна система Й.-Ф. Гербарта та її реформістсько-педагогічне значення.
2. Дидактична система Й.-Ф. Гербарта.
3. Й.-Ф. Гербарт і гербартіанство.
4. Психологічні основи гербартовського вчення.
5. Міждисциплінарні зв’язки (педагогіка, психологія, етика, логіка, філософія).

Список рекомендованої літератури

1. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. / В. Вихрущ ; [за ред. Л. П. Вовк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. Ч. І. – 2000. – 421 с.
2. Гоштанар І. Педагогічна система Й. Ф. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. В. Гоштанар; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
3. Золотухіна С. Розвиток теорії та пратики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX – XIX ст.) / С. Т. Золотухіна : Автореф. дис…д-ра педаг. наук : 13.00.01 / АПН України. – К., 1995. – 48 с.
4. Сухомлинська О. Педагогічний дискурс XIX століття – диференціація й інтеграція ідей / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2009. – №4(54). – С. 36-41.
5. Федчишин Н. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвток вітчизняної освіти / Надія Федчишин. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 193 с.
6. Федчишин Н. Оновлення змісту форм та методів навчання і виховання в закладах освіти / Надія Федчишин. – Зб. наук. праць Рівн. держ.

гуманітар. ун-ту. Вип. 33 / [гол. ред. І.М. Хом'як]. – Рівне : РДГУ, 2005. – С. 81-84.

Творчі завдання

1. Ідея виховуючого навчання у Й.-Ф. Гербарта та його послідовників.
2. Проект навчального плану Й.-Ф. Гербарта і класичні гімназії сучасності.
3. Теоретична спадщина Й.-Ф. Гербарта і психологічна наука.
4. Підготовка вчителя у працях Й.-Ф. Гербарта і сучасна педеутологія.
5. Вплив ідей Й.-Ф. Гербарта на розвиток світової педагогічної науки.

Семінарське заняття № 2. Концептуальні засади гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах

Питання для обговорення:

1. Протиріччя у гербартіанській течії.
2. Педагогічні інновації кінця XIX – початку XX століття: на прикладі гербартіанства.
3. Вплив гербартіанської педагогіки на розвиток української педагогічної науки.
4. Гербартіанство в німецькій педагогіці: розвиток та сприйняття
5. Витоки гербартіанської педагогіки

Список рекомендованої літератури

1. Даденков Н. Личность в современной немецкой педагогике / Н. Даденков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1911. – Сер. XXXV. – № 10. – Отд. III. – С. 196–237.
2. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В.П. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.
3. Комаровский Б. К истории гербартианского направления в педагогике / Б. Б. Комаровский // Советская педагогика. – 1940. – № 2. – С. 17-29.
4. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2008. – №1(47). – С. 12-18.
5. Федчишин Н.О. Розуміння Й.-Ф. Гербарта в німецькій педагогіці / Н.О. Федчишин – Науковий вісник Чернівецького університету : зб. Наук. Праць / [наук. ред. Г. Г. Філіпчук]. – Чернівці : Рута, 2011. – С. 153-161. – (Вип. 556 : Педагогіка та психологія).
6. Федчишин Н. Вплив гербартіанської педагогіки на розвиток української педагогічної науки / Надія Федчишин // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 3. – С. 355-361.

7. Федчишин Н.О. Гербартіанство в німецькій педагогіці: розвиток та сприйняття / Н.О. Федчишин – Наша школа (Науково-методичний журнал). – Одеса : Одеський ОІУВ, 2011. – № 5. – С. 12-16.

Творчі завдання

1. Освітні традиції гербартіанства у Німеччині, Австро-Угорщині, Японії.
2. Іноземні мови в педагогічній теорії гербартіанства і сучасність.
3. Єдність і протилежності в оцінці гербартіанцями спадщини Й.-Ф. Гербарта.
4. Запитання і відповіді сучасників до гербартіанської педагогіки.
5. У чому полягає «викривлення» гербартіанцями поглядів Й.-Ф. Гербарта.

Семінарське заняття № 3. Теоретичні основи сутності і змісту гербартіанства (друга половина XIX ст.)

Питання для обговорення:

1. Цінність гербартіанської педагогіки у спектрі педагогічних теорій.
2. Гербартіанська педагогіка в контексті компаративістики.
3. Завдання педагогічної семінарії гербартіанця К.-Ф. Стоя.
4. Релігійні аспекти гербартіанської педагогіки.
5. Рецепції щодо викладання іноземних мов у педагогіці Німеччини: досвід гербартіанства.

Список рекомендованої літератури

990. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н.В. Абашкіна. –К., 1999. – 46 с.

991. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В Духавнева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 480 с. – (Серия : Учебники, учебные пособия).

992. Завгородня Т. Підготовка вчителів для закладів освіти Східної Галичини (XVIII – початок XX ст.) / Т.К. Завгородня // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 249-254.

993. Каптерев П. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев. – М. : Виктория, 1915. – 423 с.

994. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід України в 20-ті роки / Ольга Сухомлинська // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1992. – №2. – С. 72-74.

995. Федчишин Н.О. Педагогічні погляди Карла Стоя в контексті гербартіанства / Н.О. Федчишин. – Проблеми сучасної педагогічної освіти.

Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип.30. – Ч.2. – С. 150-156.

996. Федчишин Н.О. Навчальний план В. Райна: сутнісна характеристика / Н.О. Федчишин – Науковий вісник Чернівецького університету : зб. Наук. Праць / [наук. ред. Г.Г. Філіпчук]. – Чернівці : Рута, 2011. – С. 190-197. – (Вип. 560 : Педагогіка та психологія).

Творчі завдання

1. Навчальний план В. Райна для середньої школи: минуле та сучасність.
2. Концепт досвіду Отто Вільманна у підготовці вчителя – практична підготовка.
3. Порівняльний аналіз підготовки вчителя у Єнській та Празькій вчительських семінаріях.
4. Вчительська семінарія К.-Ф. Стоя: переваги та недоліки.
5. Відмінності у просвітительській діяльності університетів та педагогічних семінарій.

Семінарське заняття № 4. Трансформація гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах (ХХ ст.)

Питання для обговорення:

1. Організація навчального матеріалу в працях гербартіанців.
2. Особливості підготовки вчителя до організації навчально-виховного процесу в педагогіці гербартіанства.
3. Гербартіанство в німецькомовних країнах: приклад Австро-Угорщини (друга половина ХІХ ст.).
4. Педагогічна психологія гербартіанства.
5. Експлікація гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах.

Список рекомендованої літератури

1. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ — перша половина ХХ ст.): Історико-педагогічний аспект / І.Є Курляк. – Тернопіль, 2000. – 328 с.
2. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918) / І.Є. Курляк. – Львів, 1997. – 222 с.
3. Каплун А. Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ - ХХ ст.) [Текст] : монографія / Андрій Каплун ; за ред. д-ра пед. наук, проф., д. чл. АПН України Н. Г. Ничкало. – Т. : Тернограф, 2009. – 472 с.
4. Комаровский Б. К истории гербартианского направления в педагогике / Б. Б. Комаровский // Советская педагогика. – 1940. – № 2. – С. 17-29.

5. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772-1939) [Текст] / Б. М. Ступарик ; Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ : ІСДО, 1994. – 144 с.

6. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2007. – №2(44). – С. 42-49.

7. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН., 2003. – 68 с.

8. Федчишин Н.О. Екстраполяція ідей школи Гербарта / Н.О. Федчишин //: Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті та український контекст : матеріали наук.-практ. Семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 33-34.

Творчі завдання

1. Авторська концепція К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера: релігійні аспекти.
2. Психолого-педагогічна характеристика студентів у вчительських семінаріях К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера.
3. Психолого-педагогічні особливості діяльності університетської семінарії та практичної школи гербартіанця К.-Ф. Стоя та О. Вільманна.
4. Порівняльний аналіз підготовки вчителя у Ляйпцізькій та Львівській вчительських семінаріях.
5. Завдання практичної школи при семінаріях Німеччини та Австро-Угорщини – єдність морально-релігійного виховання.

Семінарське заняття № 5. Тенденції розвитку гербартіанської педагогіки в німецькомовних країнах

Питання для обговорення:

1. Оцінка теоретичної спадщини послідовників Й.-Ф. Гербарта в сучасній історії педагогіки.
2. Гербартіанство як складова розвитку педагогіки.
3. Особливості підготовки вчителя в концепціях гербартіанства.
4. Авторські педагогічні концепції гербартіанців у питаннях інституціоналізації навчання та виховання Німеччини.
5. Експертна оцінка значимості розвитку гербартіанської педагогіки в сучасних умовах.

Список рекомендованої літератури

1. Лабінська Б. Методичні засади професійної підготовки вчителів німецької мови на Буковині (друга половина XIX – початок XX ст.) / Б.І. Лабінська // Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам’янець-Подільський, 2014. – Вип. 17(2). – С. 153-159.

2. Лавриченко Н. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема / Наталія Лавриченко // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2004. – №1(31). – С. 11-16.

3. Ступарик Б. Освіта дорослих у Галичині / Б. Ступарик, І. Воробець // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1999. – №11. – С. 73-77.

4. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід України в 20-ті роки / Ольга Сухомлинська // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1992. – №2. – С. 72-74.

5. Федчишин Н.О. Цінність гербартіанської педагогіки у спектрі педагогічних теорій / Н.О. Федчишин // Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / відп. ред. В.М. Єфімова. – Сімферополь: Апрель, 2012. – С. 350-352.

Творчі завдання

1. Роль церкви у навчально-виховному процесі гербартіанців.
2. Співпраця церкви, школи та сім'ї у парадигмі гербартіанства.
3. Екстраполяція ідей школи Й.-Ф. Гербарта в сучасних умовах.
4. Причини і наслідки замовчування та критики гербартіанства.
5. Навчання і виховання інтелектуальної еліти Німеччини – запорука успішності держави на світовій арені.

Критерії оцінювання

Система контролю за навчальною діяльністю студентів базується за схемою: – контроль за поточною діяльністю студента; підсумкова атестація; виконання індивідуального науково-дослідного завдання; залік.

Об'єктами контролю за поточною навчальною діяльністю студента є: відповідь студента на запитання до матеріалу попередньо прослуханої лекції; виконання студентами домашнього завдання до практичних занять (опрацювання літератури, джерел).

Форми контролю: поточні опитування; результати відповідей на тестові запитання; самостійне опрацювання окремих тем курсу; відвідування студентом практичних занять.

Оцінювання*:* навчальна діяльність студента є успішною за умови задовільного виконання всіх обов'язкових завдань та відвідування не менше 70% практичних занять.

Шкала оцінювання

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою навчального закладу (як приклад)
A	відмінно	90 – 100
B	дуже добре	85 – 89
C	добре	75 – 84
D	посередньо	65 – 74
E	задовільно	60 – 64
FX	незадовільно з можливістю повторного складання	35 – 59
F	незадовільно з обов’язковим повторним курсом	1 – 34

FX означає: "незадовільно" – необхідно виконати певну додаткову роботу для успішного складання;

F означає: "незадовільно" – необхідна значна подальша робота.

3.2. Норми оцінювання

За весь курс студент отримує максимум **100 балів**. До їх складу входять:

60 балів – поточний контроль успішності (включно з контролем за змістовими модулями);

20 балів – виконання ІНДЗ;

20 балів – підсумковий контроль.

Підсумковий контроль за весь курс проводиться письмово у формі тестування

Поточний контроль (включно з контролем за змістовими модулями – окремими темами чи розділами курсу) передбачає таке нарахування балів (вказано максимальний бал за певний вид роботи): відповідь на практичному занятті – 5 балів; суттєве доповнення на практичному, відповідь на

лекційному занятті – 1 бал; виконання завдань до практичного заняття – 5 балів; виконання самостійного завдання – 10 балів.

Завдання для самостійної роботи

У науковому та методичному забезпеченні освіти, підготовці висококваліфікованого фахівця одним із актуальних завдань є залучення кожного майбутнього спеціаліста до комплексної систематичної самостійної роботи, в процесі якої студенти засвоюють не тільки знання, а й виробляють уміння самостійно аналізувати складні явища суспільного розвитку і застосовувати їх у професійній діяльності.

Завдання для індивідуальної навчально-дослідної роботи

Основний зміст індивідуальної навчально-дослідної роботи даного курсу полягає у тому, щоб з використанням необхідної для повного та детального дослідження інформації систематизувати відібраний матеріал, визначити його специфіку, виокремити певні технологічні зв’язки і паралелі.

З виконаною роботою студент повинен виступити на семінарах із курсу історія педагогіки у різних формах: повідомлення, аналітичного, порівняльно-аналітичного та дискусійного виступів.

Список рекомендованої літератури

1. Антонюк Л. Австрійська школа: приклад еволюційного осучаснення / Людмила Антонюк // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2002. – №12(875). – С. 70-73.
2. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939 рр.): методичний посібник / Марія Барна // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1998. – №7-8. – С. 33-49.
3. Вильманъ О. Дидактика как теория образования / О. Вильманъ. [пер. с 3-го испр. авт. нем. изд.]. – М. : пер. К. Тихомирова, 1908. – 678 с.
4. Вихрущ А. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / Анатолій Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія, 2009. – Випуск 469. – С. 22-32.
5. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. / В. Вихрущ ; [за ред. Л. П. Вовк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. Ч. І. – 421 с.
6. Герцюк Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – початок XX століття): дис…к. п. н.: 13.00.01 / Д. Д. Герцюк. – Львів, 1995. – 255 с.
7. Год Б. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в історико-педагогічній ретроспективі / Борис Год // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2004. – №3(33). – С. 43-48.

8. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI століття» / Семен Гончаренко, Василь Кушнір // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2005. – №1(35). – С. 2-6.

9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

10. Демков М. И. Влияние западноевропейской педагогики на русскую педагогику / М. И. Демков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – Ч. XXVII. – № 5. – Отд. III. – С. 28-60. – (Серия IV).

11. Демков М. История западноевропейской педагогики / М. И. Демков. – М. : 1912. Тип-фия Тов-ва И. Д. Сытина, 1912. – 495 с.

12. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность : учеб. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Изд-во Рос. Открыт.ун-та, 1992. – 177 с.

13. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогіка : учеб. пособ. [для студ.вузов] / А.Н. Джуринский. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.

14. Завгородня Т. Підготовка вчителів для закладів освіти Східної Галичини (XVIII – початок XX ст.) / Т.К. Завгородня // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 249-254.

15. Кремень В. Філософія освіти XX століття / В. Кремень // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2003. – №2(28). – С. 2-6.

16. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX — перша половина XX ст.): Історико-педагогічний аспект / І.Є Курляк. – Тернопіль, 2000. – 328 с.

17. Ничкало Н. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика [Текст] / С. У. Гончаренко [та ін.] ; ред. Н.Г. Ничкало ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. ун-т Поділля. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

18. Очерки по истории педагогических учений / под общ. ред. А. П. Нечаева. – М. : Польза – В. Антикъ и К°, 1911. – 229 с.

19. Павлюк С. Розвиток освітньо-наукового комплексу Німеччини в умовах європейської інтеграції / Світлана Павлюк // Вища школа: науково-практичне видання. – 2011. – №5-6. – С. 61-70.

20. Павлюк С. Школи Німеччини в умовах глобалізації та інтеграційних процесів / Світлана Павлюк // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2007. – №9(932). – С. 72-74.

21. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров]. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 832 с.

22. Пенішкевич Д. Підготовка педагогічних кадрів для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Буковини в Чернівецькому університеті (XIX – початок XX століття) / Д.І. Пенішкевич // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : ЛНУ, 2001. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 241 – 248.

23. Пенішкевич О. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII - початок XX століття) : [монографія] / О.І. Пенішкевич. – Чернівці : Рута, 2002. – 520 с.

24. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 176 с.

25. Проскура О. Друге століття освітнього закладу в Берліні – Будинку Песталоцці-Фребеля / Олена Проскура // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №3(57). – С. 17-21.

26. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX- XX століття) [Текст] / І. С. Руснак ; Чернівецький держ. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2000. – 364с.

27. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / Олександра Савченко // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №3(57). – С. 2-7.

28. Ступарик Б. Національна школа: витоки, Coriand, R.: Das Schrifttum Karl Volkmar Stoys. Eine chronologische und systematische Bibliographie mit Kommentar / Rotraud Coriand. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999. – 137 S. становлення : Навч.-метод. посіб. / Б.М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 334 с.

29. Ступарик Б. Освіта дорослих у Галичині / Б. Ступарик, І. Воробець // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1999. – №11. – С. 73-77.

30. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід України в 20-ті роки / Ольга Сухомлинська // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1992. – №2. – С. 72-74.

31. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2007. – №2(44). – С. 42-49.

32. Сухомлинська О. Педагогічний дискурс XIX століття – диференціація й інтеграція ідей / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2009. – №4(54). – С. 36-41.

33. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2008. – №1(47). – С. 12-18.

34. Тадеєва М. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис ... д-ра пед. наук / М. І. Тадеєва . – Луганськ : Б.в., 2011 . – 40 с.

35. Федчишин Н.О. Поєднання теорії і практики у поглядах В. Райна / Н.О. Федчишин – Особистість у просторі культури: Матеріали III Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозіуму 17 вересня 2011 р. – Севастополь: Рібест, 2011. – 175-177.

36. Федчишин Н.О. Релігійні аспекти гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій

школі», присвячена пам'яті А. С. Макаренка та Всеукраїнські науково-практичні семінари «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновації та інформатизації», «Методика управління навчальними закладами» (Полтава, 13- 14 березня 2012 року) / за заг. ред. М.В. Гриньової – Полтава, 2012. – С. 142-144.

37. Федчишин Н.О. Сутність підготовки вчителя в гербартіанській педагогіці / Н.О. Федчишин // Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна30-31 березня 2012 р.). Одеса, ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 52-53.

38. Федчишин Н.О. Психолого-педагогічні особливості діяльності університетської семінарії та практичної школи гербартіанця К.-Ф. Стоя / Н.О. Федчишин // «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти»: зб. Наук. Праць за матеріалами ІІ Всеукр. Наук.-практ. Інтернет-конф., 20-21 квітня 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди» [наук. ред. В.П. Коцур, Д.С. Мазоха]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – С. 35-37.

39. Федчишин Н.О. Завдання педагогічної семінарії гербартіанця К.-Ф. Стоя / Н.О. Федчишин // ІІІ Міжнародний освітній Форум «Особистість в єдиному освітньому просторі» 26-29 квітня 2012 р. Збірник наукових тез / наук.редактори В.В. Пашков, В.В. Савін, А.І. Павленко. – м. Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2012. – С. 253-255.

40. Федчишин Н.О. Виклики у розвитку гербартіанської педагогіки / Н.О. Федчишин// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства» м. Кривий Ріг 27-28 квітня 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kdpu.edu.ua/download/library/Science/conf/Tezy05_2012_16.pdf. ua. Заголовок з екрана.

41. Федчишин Н.О. Гербартіанська педагогіка в контексті компаративістики / Н.О. Федчишин // Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) : матеріали наук.-практ. Семінару (Київ, 11 червня 2012 р.) / за заг. ред. О.І. Локшиної, Н.І. Поліхун. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 59-61.

42. Федчишин Н.О. Проблема педагогічного управління в педагогіці гербартіанства / Н.О. Федчишин // Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 08 вересня 2012 р.). – Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології» 2012. С. 37-38.

43. Федчишин Н.О. Цінність гербартіанської педагогіки у спектрі педагогічних теорій / Н.О. Федчишин // Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / відп. ред. В.М. Єфімова. – Сімферополь: Апрель, 2012. – С. 350-352.

44. Федчишин Н.О. Особливості викладання історії в поглядах Й.-Ф. Гербарта / Н.О. Федчишин, Г.І. Слободян // Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції. 6 грудня 2012 р. – Рівне : РІ КУП НАН України, 2012. – С. 184-86.

45. Федчишин Н.О. Особливості підготовки вчителя до організації навчально-виховного процесу в педагогіці гербартіанства / Н.О. Федчишин // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 211-213.