

Кондратенко Л.О.

Висвітлення проблем шкільної
неуспішності на перших психолого-
педагогічних з'їздах
(1906-1916)

Київ -- 2016

УДК 159.9(091)
ББК К

Висвітлення проблем шкільної неуспішності на перших психолого-педагогічних з'їздах (1906-1916р.р.):/ Л.О. Кондратенко. - Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2016. - 48 с.

Кондратенко Л.О.

Висвітлення проблем шкільної неуспішності на перших психолого-педагогічних з'їздах (1906-1916р.р.)

Брошура присвячена маловивченій сторінці в історії психології - обговоренню проблем шкільної неуспішності на перших психолого-педагогічних з'їздах (1906-1916 рр.). Буде корисною студентам, шкільним психологам та вчителям, які цікавляться психологією.

УДК 159.9(091)
ББК
К

ISBN 978-966-2145-22-1

© Кондратенко Л.О. України, 2016

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| 1. Вступ. | 4 |
| 2.1 всеросійський з'їзд з педагогічної психології. | 6 |
| 3. Другий Всеросійський з'їзд з педагогічної психології. | 9 |
| 4. Перший Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки | 13 |
| 5. Другий Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки. | 26 |
| 6. Третій Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки. | 39 |
| 7. Література. | 45 |

ВСТУП

За перші 16 років ХХ сторіччя в Росії пройшло п'ять психологічних з'їздів, які з огляду на специфічні умови пошуку психологією своєї нової сутності, називались то з'їздами з педагогічної психології (перший та другий), то з експериментальної педагогіки (третій - п'ятий).

Всі п'ять з'їздів позначилися жорсткою боротьбою (особливо цим відзначився II з'їзд з експериментальної психології та I з'їзд з експериментальної педагогіки) думок, поглядів, напрямів. І хоча на початку задачі з'їздів ставились досить помірковані, з виразним практичним спрямуванням¹, з'їзди дуже швидко переросли цей задум, оскільки поряд із суто прикладними на них розглядалися найважливіші теоретичні проблеми психології.

Саме на психологічних з'їздах викристалізувались основні напрямки пошуків причин неуспішності та методів допомоги невстигаючим школярам, які в тій чи іншій мірі залишаються актуальними і дотепер. Водночас слід відмітити, що питома вага питань, пов'язаних з неуспішністю у доповідях з'їздів, а особливо кут зору під яким вони розглядались, досить сильно змінювались від з'їзду до з'їзду. Психологи ніби навпомацки шукали правильних відповідей, досить рішуче кидаючись від одного підходу до іншого. До того ж, так вже історично склалось, що першими (і довгий час майже єдиними), хто намагався аналізувати шкільну неуспішність як психологічне явище були зовсім не психологи, а лікарі -

Рада Педологічних курсів...взяла на себе почин організації Першого всеросійського з'їзду з педагогічної психології, який об'єднав би лікарів, педагогів та психологів і дав можливість обмінятися знаннями та думками з питань виховання та ознайомити якомога ширше коло осіб з сучасним станом наукової роботи в області педології (Труд. I(1906); с. 3)

² Навіть І.О.Сікорський за освітою був лікарем-психіатром, доктором медицини, завідувачим кафедрою нервових хвороб.

терапевти, психіатри, психоневрологи, гігієністи. Викликано це було тим, що саме до шкільних лікарів звертались вчителі і батьки у випадках шкільної неуспішності дитини³. Багато лікарів і фізіологів⁴ було і серед тих, хто починав розвивати нове спрямування у вітчизняній психології, яке довго навіть не могло знайти для себе термінологічне визначення: слова педологія, експериментальна психологія, експериментальна педагогіка вживались і розумілись, як повні синоніми [Чепіга; с.29]. Рубінштейн М.М писав у 1916 р.: «...там, де ще не так давно просто говорили про педагогіку чи педагогію з'явився ряд назв які витісняють або замінюють одна одну; замість мови про педагогіку ми чуємо мову про педагогічну психологію, психологічну педагогіку, педологію, і т.под [Рубінштейн; 1916 с.1]. Можливо саме через те, що вивчати неуспішність починали медики та фізіологи, шляхи її вивчення із самого початку спрямовувались не так на розкриття сутності явища, як на пошук причин і розробку методів «лікування».

Зачинателем і організатором всіх п'яти з'їздів було Петербурзьке товариство експериментальної педагогіки до якого згодом приєдналось Московське товариство експериментальної психології. У 1901 році при Педагогічних курсах Військово-учбового відомства була заснована перша в Росії Лабораторія експериментальної психології, яка розмістилась в Педагогічному музеї

³ В проекті I з'їзду відмічалось: «Шкільні лікарі на яких в останній час покладений відповідальний обов'язок слідкувати за психофізичним розвитком учнів і бути в педагогічних радах експертами з багатьох питань розумової гігієни, відчують... природні утруднення, які створені відсутністю у більшості з них знайомства з психологією». [Труд.11906, с.4]

⁴ І.М.Сеченов навіть стверджував, що розробляти психологію мають саме фізіологи. М.Я.Грот писав з даного приводу «Іноді навіть дуже розумні люди впадають у дивне непорозуміння. Так деякі поважні фізіологи нашого часу доводять, що справжнім психологом-експериментатором може бути тільки фізіолог, та вже настав час здати до архіву таке неспроможне (несостоятельное) твердження, аналогічне тому, що хорошим знавцем музики може бути тільки хороший органіст». [Грот, 2006, с 142]

військово-учбових закладів. Спочатку лабораторія мала суто утилітарний характер і обслуговувала потреби педагогічних курсів. Та з часом вона стала центром наукової роботи нового напрямку в психології - експериментальної психології. В 1904 році при тому ж таки Педагогічному музеї військово-учбових закладів групою осіб, що згуртувались навколо лабораторії, відкривається педологічний відділ імені К.Д.Ушинського, який береться за організацію педологічних курсів на яких ведуться практичні заняття «з вивчення особистості і складання науково-обґрунтованих дитячих характеристик» [Евергетов, 1916, с.2]

I ВСЕРОСІЙСЬКИЙ З'ЇЗД З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Як уже говорилося вище з ініціативою скликання I з'їзду з Педагогічної психології виступила Рада Педологічних курсів Педологічного відділу імені К.Д.Ушинського при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів⁵. Ініціатори скликання з'їзду були переконані у тому, що настав час для згуртування лікарів, педагогів та психологів і всіх тих, кому дорога ідея «обґрунтування педагогіки на даних точної психології» [Труд.1, 1906, с.4] До програми з'їзду передбачалось включити три питання 1) психологія, як предмет викладання у вищій та середній школі; 2) психологія в її стосунках зі шкільною гігієною; 3) психологічні основи виховання та навчання. [Там же, с.5] Насправді ж робота з'їзду вийшла далеко за межі наміченого плану. Він став,

У 1908р. ті ж люди, що організовували першу лабораторію експериментальної психології і проводили роботу Педологічного відділу ім.К.Д.Ушинського реорганізувались у Товариство експериментальної педагогіки, яке разом з Московським товариством експериментальної психології займалось організацією і проведенням всіх подальших з'їздів. [Евергетов, 1916, с. 1-2]

як передбачав у вітальному слові В.М.Бехтерев, першим в ряду багатьох з'їздів, учасникам яких довелося «вдатися до плугу, як до знаряддя, що глибоко вгризається, перевертає ґрунт, по якому люди ходили протягом багатьох десятків років, піддавались рутині і не уявляли собі навіть, що цей ґрунт після глибокої оранки плугом, може як поле принести багаті жнива».[Там же с.11] Учасники I з'їзду з педагогічної психології почали глибоку розмову про роль і місце психології, її завдання, можливості, методи. Навряд чи можна знайти психологічну проблему, яка б у тій чи іншій мірі не була б представлена у доповідях, виступах чи у палких обговореннях, які затягувались до глибокої ночі або й ранку наступного дня. Серед найболючіших проблем шкільного життя називалась і проблема шкільної неуспішності, яка переважно розглядалась як наслідок патологічного розвитку особистості (Дриль, Радін, Бернштейн, Щербінін). Для її подолання рекомендувалось введення індивідуалізації навчання (Радін), глибоке вивчення психологічних особливостей кожної дитини (Нечаев), радикальна ломка соціального ладу (Бродський).

Неуспішності, як наслідку виродження, була цілковито присвячена доповідь лікаря Катеринославського комерційного училища Щербініна Н.І. «Виродження серед учнів в середній школі. Вплив цього фактору на успіхи і поведінку учня». Автор запевняв, що серед 70 невстигаючих учнів вищеназваного училища (які до речі склали 2/3 всього його контингенту) 55 мають важку нервову і психопатологічну спадковість. І хоч у 15 такої спадковості виявити не вдалось та все ж «різні дефекти із психічної сфери цих 15 осіб змушували нас підозрювати патологічну спадковість, виявити яку було складно тому, що ми не мали відомостей про вік батьків, про їх здоров'я, про здоров'я предків і більш віддалених родичів, так як отримували дані про спадковість головним чином шляхом ...опитування учнів, які могли багато чого і не знати».[Щербінін, с 160] В молодшому підготовчому класі

серед дітей від 8 до 11 років лише 17 із 41 не мали ознак патологічної спадковості.[Щербинин; с 161]. Продовжуючи своє дослідження автор у 1905-1906 навчальному році обстежив усіх учнів Олександрівського комерційного училища (м. Олександрівськ, нині Запоріжжя). Результати були практично такими ж - 67% дітей (на думку Н.І.Щербініна) були охоплені виродженням. Підводячи підсумки доповідач говорить про те, що не ставив перед собою мети намічати шляхи подолання шкільної неуспішності, він хотів визначити лише її причини. Такими причинами він вважає виродження дітей: «Величезна кількість дегенератів серед дітей шкільного віку повинна зупинити на собі увагу суспільства. Школа не має можливості усунути причини дегенерації дітей, які породжені ненормальними умовами нашого соціального ладу, але школа має рахуватися з цими фактами...; завдання школи - послабити і пом'якшити природні недоліки правильно опрацьованим і чітко реалізованим планом навчання і виховання. Базисом для такого плану має слугувати повне і всебічне ознайомлення з індивідуальністю кожного вихованця шляхом ретельного психофізіологічного вивчення».[Там же с 164].

В дебатах взяли участь 7 чоловік, серед яких такі відомі особистості, як Д.А.Дриль, О.М.Бернштейн, В.Ю.Ігнат'єв, Г.А.Фальборк. Як не дивно, характеристика неуспішності, як ознаки виродження викликала здивування лише у однієї Н.А.Ільїної, яка зауважила, що «Малоуспішність учнів у великій мірі залежить від багатолюдності класів (до 60 осіб в одному класі)..., від втоми учнів..., від надміру навчальних предметів, які часто просто недоступні розумінню у дитячому віці, і які діти вимушені проходити в силу конкуренції між учнями, для того, щоб закінчити, отримати результат і, нарешті, від злиденних умов викладання».[Труд. I, 1906, с 174]. Інші ж виступаючі наголошували на неймовірному поширенні дегенеративності серед дітей, закликали ставитись до

малоуспішних дітей із розумінням та направляти їх на консультацію до лікаря, вважали необхідним, щоб у школі обов'язково працював лікар психіатр, або в крайньому разі лікар знайомий із психопатологією. [Труд.І, 1906, с.171-175]. На з'їзді багато уваги приділялось експериментальному вивченню дітей (Лазурський, Блуменау, Бернштейн, Богданов, Крогіус, Віреніус). Однак із їх успішністю чи неуспішністю це вивчення поки що не пов'язувалось (окрім уже названої доповіді Н.І.Щербініна, в якій, однак, швидше здійснювалось не вивчення дітей, а пошук ознак виродження. Самі ж успішні і неуспішні діти підбирались для вивчення вчителями).

ДРУГИЙ ВСЕРОСІЙСЬКИЙ З'ЇЗД З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Другий всеросійський з'їзд з педагогічної психології проходив 1-5 червня 1909 року і був значно чисельнішим і представницьким за перший. Його програмою передбачалось обговорення наступних питань: 1) психологічні основи виховання; 2) психологічні основи навчання; 3) психологія і педагогіка, як предмети викладання в середній і вищій школі; 4) мистецтво в житті дитини (психологічні основи естетичного виховання); 5) психологія стосовно шкільної гігієни; 6) про виродження серед учнів; 7) література для дитячого читання.[Труд.ІІ, 1910, с.3-4]

З'їзд практично не дотримався заявленої програми, бо основною проблемою стало вирішення загальніших завдань - обговорення задач, методів, шляхів розвитку та й самої сутності психології, як науки і практики. Намагання провести вододіл між так би мовити «філософською» психологією і психологією новою «природничою»⁶

⁶ С.О.Сірополко навіть свою статтю в журналі «Педагогический листок» присвячену аналізу роботи з'їзду назвав «Дві психології».

призвело до пошуків відповідного її означення. Як повні синоніми на з'їзді використовувались терміни експериментальна психологія (Ланге, Васильєв, Русанов, Ігнат'єв, Румянцев М.); прикладна експериментальна психологія (Бернштейн); прикладна психологія (Ефруссі), експериментальна педагогіка і психологія (Шпетт) педагогічна психологія (Нечаєв) експериментальна педагогіка (Виноградов, Румянцев); педагогіка, базована на психології (Бехтерев); педологія (Виноградов, Городенський). Термінологічне не розрізнення було настільки загальноживаним, що один і той же доповідач вживав у своєму виступі одразу кілька термінів. Так О.П.Нечаєв починав доповідь «Стан педагогічної психології за останні три роки» словами: «Ще кілька років тому назад багато хто вважав, що зацікавлення, яке пробудилось у нас, у Росії, до експериментальної психології є випадковим явищем».[Нечаєв, с.31].

Попри таку термінологічну невизначеність, учасники з'їзду відмічали, що за дуже короткий час представниками нового напрямку (як би він не називався) зібрано уже достатньо матеріалу і зараз приходить черга застосування його в педагогічній практиці (Бернштейн, Ігнат'єв, Бехтерев, Нечаєв, Ланге). З іншого боку висловлювались застереження, що експериментальні методи недосконалі, а відтак і широке впровадження їх у роботу шкіл може принести більше шкоди ніж користі (Виноградов, Челпанов).

Намагаючись поєднати різномірні думки В.Ю.Ігнат'єв наголошував, що «тільки тоді, коли лікар експериментатор з одного боку і філософ-психолог, з іншого подадуть один одному руки, тільки при їх спільній роботі ми зможемо вирішити і здійснити ті суто педагогічні задачі, які висувуються сучасною школою». [Труд. II, 1910; с.78] Та подавати один одному руки на з'їзді вдавалося погано. Більшість делегатів з'їзду не сприймали застережень, щодо широкого використання

експериментальних методів (тестування) у школах. Вони були згодні із викладачем Оренбурзької духовної семінарії Ф.Г.Гавриловим, який говорив: «...мені здається, що заява професора Челпанова про те, що придбання психологічних кабінетів - пуста і навіть злочинна витрата грошей, навряд чи є справедливою, а вимога - не розпочинати досліди доти, доки педагоги не навчаться цій справі, представляє собою коло: доки ми не почнемо проводити досліди, доти і не навчимося їх проводити, а доки не навчимося не маємо права їх починати».[Труд.ІІ,1910; с.87]

Протистояння прихильників і супротивників широкого застосування експериментальних методів у школі визначили тональність і спрямування з'їзду, підпорядкувавши собі всі інші проблеми. За цією суперечкою відступила на задній план і здавалося пройшла не поміченою доповідачами і учасниками дискусій проблема навчальної неуспішності школярів (хоча її розгляд і передбачався програмою З'їзду.[Труд.ІІ,1910; с.1] Однак саме цей з'їзд на якому про саму «неуспішність» майже не говорили став знаковим у визначенні подальших шляхів і напрямків її вивчення, бо саме тут вперше постало питання про тестові батареї визначення інтелекту і про співвідношення інтелектуальної спроможності із шкільною успішністю. 2 червня 1909 року о сьомій годині вечора розпочалося четверте засідання з'їзду на якому Г.І.Россолімо прочитав доповідь «Психологічні профілі», а М.Ю.Румянцев «Експериментальний метод у педагогічній психології».

Саме представлення першої у вітчизняній практиці батареї тестів пройшло на диво спокійно і, практично, не викликало не те що зауважень, а бодай якихось коментарів.⁷ Так само спокійно були зустрінуті й слова М.Ю.Румянцева про те, що: «У протигагу старій

⁷ Можливо причиною стало те, що засідання було перенасичене складними і різноплановими доповідями, затяглося до пізньої ночі, а тому його учасники просто фізично не спромоглися на серйозне обговорення почутого.

педагогіці, яка намагалась зрівняти усіх учнів, схематизувати викладання, нова, заснована на вивченні дітей, вимагає насамперед поваги до індивідуальності вихованців та індивідуалізації методів виховання. Допомагаючи дітям виявити їх покликання, вона відкриває широкий простір їх силам; при чому талановиті натури не виявляються зайвими в такій школі... вона дає їм можливість розвернутись, для слабких і малообдарованих вона знижує вимоги і створює спеціальні методи навчання (допоміжні школи)». [Труд.ІІ,1910; с 106-107] Як бачимо у доповіді М.Ю.Румянцева з'являється положення про потребу виокремлення слабких і малообдарованих дітей (при чому сутність слабкості і мало обдарованості не розкривається) та навчання їх у допоміжних школах за урізаною і полегшеною програмою. Заради справедливості слід зазначити, що М.Ю.Румянцев говорив і про потребу індивідуалізації підходу до різних учнів у рамках загальноосвітньої школи, хоча і наголошував на складності такої роботи: «Зрозуміло, при колективному вихованні в школі індивідуалізацію навчання і виховання здійснювати складно (индивидуализация... трудно осуществима), але вона, поза всякими сумнівами можлива і може бути досягнута завдяки правильного розуміння духовної роботи учня. Якщо неможливо до кожного учня в класі застосувати різні методи викладання, то вимоги, які ставляться до роботи кожного учня, можуть змінюватись в залежності від його духовних можливостей (дарований) [Труд.ІІ, 1910; с.110]. Румянцев М.Ю. не говорить про корекцію неуспішності, мова практично йде лише про запобігання травмування психіки дитини через запровадження різних оціночних шкал, коли за один і той же рівень засвоєння знань, можливе отримання різних оцінок.

Підсумовуючи роботу з'їзду В.М.Бехтерев говорив: «...червоною ниткою через увесь з'їзд пройшла думка про значення експериментальних психологічних досліджень у

школі. З цього питання... було зламано немало списів... Особливо я не поділяю... тривоги за педагогічні ради, які, безсумнівно розберуться у тому, у якій мірі правильна та чи інша заява, заснована хоча б на експериментальному методі дослідження, щоб не ставити долю учня в залежність від якогось невдалого експерименту». [Труд.П,1910; с.378-379].

Аналіз роботи з'їзду показує, що на ньому було практично обійдена заявлена в орієнтовній програмі проблема виродження дітей, натомість (хай, в основному, завдяки наполегливості Г.І.Челпанова) постала інша проблема - допустимість постановки певного психологічного діагнозу, тієї чи іншої характеристики інтелектуальних спроможностей учня, на основі експериментального його вивчення (тестування). Слід визнати, що більшість учасників з'їзду відкинула застереження Г.І.Челпанова, більше того саме розробка методів експериментального вивчення дітей була визнана головним завданням наступних років - Резолюція з'їзду проголошувала: «З'їзд вважає потрібним, щоб питання про вивчення особистості стало програмним питанням наступного з'їзду з педагогічної психології». [Труд.П, 1910; с.373].

ПЕРШИЙ ВСЕРОСІЙСЬКИЙ З'ЇЗД З ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

З'їзд проходив у Санкт-Петербурзі з 26 п 31 грудня 1910 року і за мету ставив обговорення наступних питань:

- А) експериментальні методи вивчення окремих процесів душевного життя;
- Б) експериментальне вивчення особистості;
- В) експериментальне вивчення педагогічних проблем;

Г) експериментальні дослідження в області шкільної гігієни. [Труд.І,1911; с.1]⁸.

Організатори зробили все від них залежне, щоб з'їзд точно притримувався поставлених завдань. Це був з'їзд експериментаторів і для експериментаторів. Якщо на з'їзді і з'являлись учасники, які поділяючи наукові переконання організаторів, усе ж належали до інших педагогічних чи психологічних спрямувань, то вони, хоча б формально, але притримувались заявленого напряму роботи.⁹ Хоча основним завданням з'їзду визначався аналіз проблем експериментального вивчення дитини, саме по собі експериментування мало цікавило практику (ще виразніше відмінність у розумінні задач експерименту науковцями і педагогами проявиться на II з'їзді з експериментальної педагогіки), яка вимагала не наукових методів, а практичних технологій, здатних впливати на ефективність повсякденної роботи вчителя. I з'їзд з експериментальної педагогіки став з'їздом пропозицій і спроб перебудови навчально-виховного процесу на засадах всебічного вивчення дитини.

Вітаючи учасників з'їзду О.П.Нечаєв говорив: «Бажання педагогів - вести спільну роботу, стоячи на строго фактичному ґрунті, бажання їх рахуватися насамперед із фактами душевного життя, уявляється (представляється) усім нам, хто брав... участь в організації

Жодного пояснення причин зміни назви знайти не вдалося. Можливо зіграла роль те, що Організаційне бюро Другого з'їзду, якому було доручено скликання Третього з'їзду з педагогічної психології з якихось суто технічних причин із завданням не впоралось, а тому ініціатива перейшла до створеного на тому ж Другому з'їзді з педагогічної психології Жодного пояснення причин зміни назви знайти не вдалося. Можливо зіграла роль те, що Організаційне бюро Другого з'їзду, якому було доручено скликання Третього з'їзду з педагогічної психології з якихось суто технічних причин із завданням не впоралось, а тому ініціатива перейшла до створеного на тому ж Другому з'їзді з педагогічної психології

⁹ Головного опонента широкого практичного впровадження тестування у школах Г.І.Челпанова на з'їзді не було. Не було серед учасників ні О.М.Бернштейна ні М.М.Ланге, хоча останній прислав вітальну телеграму.

з'їзду, дуже важливою ознакою того, що ми можемо дійсно кінець кінцем, домовитися в найосновніших пунктах, що нам це вдасться і що у майбутньому все більше і більше буде відчуватися солідарність педагогічного світу у вирішенні всіх близьких нам питань. Тільки вивчення природи дітей... дає надію на прояснення усякого роду сумнівів, без яких не буває педагогічної роботи... Ми хочемо, щоб робота цього з'їзду слугувала початком для активної розробки тих питань, без вирішення яких неможлива міцна реформа шкільної справи в Росії».[Труд.І, 1911; с.7]. Ніби продовжуючи його думку В.М.Бехтерев зазначав: «...пошук нових шляхів, нових прийомів навчання і створення нових начал у нашій школі... повинно бути завданням... з'їзду. Експериментальна педагогіка вчить, як юнак міг би краще просвітити (образовать), створити себе, не обтяжуючи свої розумові і тілесні сили. Ясно, що завдання нової науки як для педагога, так і для лікаря співпадають і тому природно виникає питання про солідарність на цьому ґрунті між педагогами і лікарями». [Труд.І, 1911; с.12]. Як бачимо В.М.Бехтерев визначаючи завданням «створення нових начал» школи практично усунув від цієї роботи психологів поклавши її на тандем лікарів (психіатрів, терапевтів, гігієністів) та педагогів, яких об'єднувало спільне бажання - перетворити навчання на необтяжливе, легке заняття. В тогочасному суспільстві була настільки закорінена думка про перевтому дітей у школі, що постулат про необхідність запровадження «необтяжливого» навчання сприймався майже як аксіома.

Відкривала з'їзд доповідь Г.І.Россолімо «Типи профілів психічно недостатніх учнів» у якій говорилося про те, що з постановкою питання про необхідність запровадження загального навчання виникає потреба в групуванні учнів за їх здібностями, бо тільки виокремивши обдарованих і відсталих можна проводити індивідуалізацію навчання. Для того, щоб таке групування

відповідало дійсному стану речей необхідно мати об'єктивні критерії обдарованості. Зараз психологами і лікарями ведуться активні розробки відповідних методів¹⁰. На думку доповідача дієвим засобом виявлення рівня розвитку дитини може стати метод визначення обдарованості дитини за допомогою аналізу її профілю.

Опрацювання методики проводилось шляхом вивчення інтелектуальних спроможностей малоуспішних у навчанні дітей, яким спочатку ставився психіатричний діагноз, а потім проводилось дослідження, за результатами якого малювався профіль. Профіль давав можливість проаналізувати інтелектуальні спроможності кожної дитини, віднести її до певної групи і побачити головні напрямки корекційної роботи.

Закінчуючи доповідь Г.І.Россолімо звернув увагу слухачів на те, що методика лише розробляється, а тому до отриманих результатів «можна ставитись... з недовірою». [Труд.І, 1911; с.32]. Та навіть у такому, незавершеному вигляді, вона може «ствердити лікаря і педагога в їх спроможності внести розумне і наукове світло у важку справу розуміння і виховання психічно недостатніх дітей». [Там же,с.32].

Наступні доповіді - А.М.Шуберт «Досвід застосування систем Біне до вивчення російських дефективних дітей» та М.П.Постовського «Про зміни у способі Sante de Sanctis для визначення аномальних ступенів інтелекту і нормального рівня його у дітей шкільного віку» - представляли собою спроби адаптації зарубіжних методик до вітчизняних умов і так само, як Г.І.Россолімо прирівнювали шкільну неуспішність до дефективності або аномальності. Метою перевірки визнавалось виявлення дітей не здатних на рівні з іншими засвоювати матеріал і спрямування їх до шкіл для

Цікаво, що саме на I з'їзді з експериментальної педагогіки почали говорити не про наукові експерименти по вивченню дітей, а про методи визначення їх психологічних особливостей.

малоуспішних (Шуберт), допоміжних або повторювальних класів (Постовський). Обое доповідачів відзначали неможливість безпосереднього застосування зарубіжних тестів у практиці роботи вітчизняних шкіл, бо якщо не вносити поправок у відповідності до культурних та освітніх особливостей країни, то може виявитись, що до групи розумово відсталих доведеться зараховувати більш ніж 2/3 всіх обстежуваних дітей. [Труд I.,1911; с.80]. Учасники дискусії звертали увагу на зміст окремих завдань методик [К.І. Тихомиров, А.В. Владимирський, В.А.Волкович], методика проведення обстеження дітей [О.Ф.Лазурський, К.І.Тихомиров], небезпеку узагальнення отриманих результатів¹¹ [В.А.Волкович, Г.К.Вебер] і лише Гр.Трошин спробував привернути увагу учасників з'їзду до засадничого питання, що власне вимірюють запропоновані методики. Його зауваження можна звести до трьох основних положень:

1. Розумова відсталість є біологічним явищем ознаки якого не можуть залежати від умов виховання дитини, а мають застосовуватись до всіх без виключення дітей. [Там же, с.85].

2. Автори методик не дали чіткого визначення суті поняття «дитяча ненормальність», а також не представили критерії за якими вона диференціюється від норми.

3. Окремі методи, що входять до складу методик підібрані хаотично. В цій справі все іде стрибками, кожний вивчає те, що йому подобається. [Там же, с.86].

Не відкидаючи, по суті, висловлені Гр.Трошиним зауваження, Грибоедов виступив на захист представлених

Зокрема В.А.Волкович говорила: «Діагноз, поставлений експериментуванням, про загальну відсталість російських дітей є надзвичайно небезпечним так як: 1) він викличе певну терапію в навчальному житті, не завжди, можливо, безгрішну, а іноді... злочинну, і 2) породить певний світогляд у педагогів стосовно відсталості російських дітей, який, як догма, створить у них самих той «сутінковий (сумеречный)» стан, в якому виявились винні... російські діти, що у свою чергу шкідливо відіб'ється на розумовому розвитку повністю нормальних російських дітей». [Труд I.,1911; с.81].

методик, посиляючись на те, що «без спеціального дослідження обійтись не можна», що йому «неодноразово доводилось вирішувати питання, задані педагогами стосовно якоїсь певної дитини, що із себе являє її неуспішність - розумову відсталість чи лінощі, зіпсованість і т.п., так як шляхом спостереження цього вони вирішити не могли, і ось у цих саме випадках значення експериментально-педагогічного методу величезне». [Там же, с.87]. Цілком слушне зауваження Грибоєдова, на жаль, не враховувало загальний стан розвитку тодішньої психодіагностики, її спроможність давати відповіді адекватні реальному стану розвитку певної дитини, а також не роз'яснювало як слід практично діяти в ситуації наявної термінологічної невизначеності. Для ілюстрації тогочасного рівня свободи у використанні термінів «дефективність», «розумова відсталість», «розумова недостатність», «анормальність» і под. можна послатися на висловлювання А.М.Шуберт, яка погоджуючись з тим, що за допомогою шкали Біне неможливо визначити чи є взагалі нормальною певна дитина, наголошує на тому, що «... у наших шкільних цілях цього і не вимагається, адже ж це загальновідомий факт, що розумово-недостатні іноді вільно проходять весь шкільний курс; нам важливо відмічати тільки ті випадки розумової відсталості, які тягнуть за собою відсталість педагогічну; однак саме це і досягається за допомогою названої метричної шкали». [Труд. I, 1911; с.89]. Як бачимо, сумнівність висновків, отриманих в результаті тестування була абсолютно зрозуміла їх першим користувачам. Однак ця сумнівність здавалась їм неістотною, маловартісною, порівняно із необхідністю виявляти дітей неспроможних ефективно навчатися у школі. Саме виявлення навчальної спроможності дітей було головним при практичному застосування тестових методик. При чому ні автори, ні їх опоненти майже не звертали увагу, що розмова точиться навколо абсолютно різних явищ. Від початку проходила

термінологічна підміна - шукали методи, які б допомогли виявити дітей з навчальними проблемами, а потім називали цих дітей дефективними, розумово відсталими, анормальними; термінів було більше ніж досить і всі вони стосувались інтелектуальної дефіцитарності, натомість мова мала йти про навчальну (операційну) спроможність, яка залежить як від певних індивідуальних особливостей дитини, так і від особливостей застосованих навчальних технологій. Наслідки такої простої б здавалось термінологічної недбалості, вільності у використанні понять, пізніше стануть однією з причин дискредитації методів тестування і тестів у цілому.

Спробу розглянути роботу школи з невстигаючими дітьми зробив А.В.Владимирський у доповіді «Завдання шкільного лікаря в сучасному педагогічному житті». [Труд.І,1911; с.104-136]. Оскільки шкільних психологів у той час просто не існувало, то і всю роботу з невстигаючими дітьми доповідач рекомендував покласти на шкільного лікаря: «Я зовсім не думаю, що справа лікаря - турбота про дітей явно відсталих, явно дефективних, - це лише половина справи. Я думаю, що лікар взагалі має поставити питання дитячої неуспішності на точний (строгий) науковий ґрунт. Як не може бути, щоб дитина без усякої причини стала хиріти, погано спати, погано їсти, так не може бути, щоб вона без усякої причини почала відставати, стала лінуватися і потрапила до лав важких дітей. Успіх або неуспіх дітей - це не є їх якась специфічна властивість, зовсім ні, це певна, в більшості випадків дуже складна реакція на цілий ряд взаємодіючих і взаємопереплєтених явищ. Тут беруть участь і особливості особистісної організації, і соціальні причини, і система виховання, і багато інших причин, виявити які не завжди вдається...Вміти вловити ці причини, вміти пояснити явище - у цьому, на нашу думку і полягає одна із суттєвих задач наукового вивчення факту неуспішності дітей». [Там же, с. 111-112].

А.В.Владимирський підкреслював, що для «лікаря не може бути учнів поганих(скверных), лінивих, зразкових (примерных), існує лише біологічне явище, рівноцінне з наукової точки зору, яке має своє природне *raison d'etre* і обумовлене своїми спеціальними причинами». [Там же, с.112]. А.В.Владимирський схиляється до думки, що невстигаючих учнів слід відправляти до спеціальних шкіл, мета яких - за допомогою спеціальних методів виховання і навчання подолати відставання і якомога швидше повернутись до навчання у звичайній школі. При цьому А.В.Владимирський визнає, що не всі діти зможуть повернутися і продовжити навчання у звичайній школі, але головна мета спеціальної школи саме реабілітаційна. [Там же]. Однак, щоб спеціальна школа могла успішно справитись із поставленим завданням необхідно: а) точно визначити кількість дітей, що потребують спеціального навчання; б) визначити характер і особливості цих відібраних дітей, дати їх наукову класифікацію; в) напрацювати спеціальні методики роботи з такими дітьми; г) підготувати відповідний учительський персонал. «Кінець-кінцем хоча б тут має бути здійснений принцип - школа для учня, а не учень для школи» - [Там же, с. 113]. А.В.Владимирський (на той час сам шкільний лікар) намагається відійти від загального прагнення розглядати шкільну неуспішність як явище породжене виключно ненормальністю дитини, дефіцитарністю її інтелектуального розвитку. Він наводить приклади знайомі кожному, хто мав справу з неуспішними школярами: «Знайомлячись із складом неуспішних учнів, ми часто (сплошь и рядом) зустрічаємо дітей, які по три роки сиділи в кожному класі та виявляли повну відсутність будь-якого інтересу до класної роботи, вправних (изоцрившихся) лише у тому, щоб під яким завгодно приводом піти з класу - чи то до лікаря, чи до туалету, чи просто потрапити «за

¹² Розумна основа, смисл.

двері». Під час аналізу їх душевних здібностей у позакласній обстановці ці діти повністю перероджувались: їх очі спалахували інтересом, вони чекали дослідження як свята, були здатні проявити і настійливу увагу і певну кмітливість і достатню пам'ять. Ці діти, виявляється, мали всі дані для успішної шкільної роботи». [Там же, с. 115].

А.В.Владимирський намагався хоча б окреслити те коло причин, яке могло б породжувати шкільну неуспішність інтелектуально добре розвинених дітей. До таких причин він відносив:

1. Невідповідність методів навчання інтелектуальним особливостям дитини.

2. Уповільнений, але гармонійний інтелектуальний розвиток, коли дитина відстає на кілька років у своєму розвитку від однолітків (явище співвідносне з сучасним поняттям психофізіологічного інфантилізму).

3. Штучно сформований потяг до уникання інтелектуальної роботи. А.В.Владимирський вибудовує наступний ланцюжок стимулів і реакцій - інтелектуальне завдання, яке дитина неспроможна виконати породжує "неприємне відчуття невиконаної роботи, плюс каральні заходи призводять до страху перед інтелектуальними завданнями, блокують здатність виконувати навіть найменші з них і стають причиною тотальної неспроможності сприймати навчальний матеріал.

4. Невідповідність стилю викладання віковим особливостям дітей.

5. Фізична слабкість.

6. Втома.

7. Моральні потрясіння.

8. Інші причини. [Там же, с. 115-118].

А.В.Владимирський не бачив реальних проблем у широкому впровадженні тестування у школи. Та при запропонованому ним підході небезпека хибного діагнозу і справді зводилась до мінімуму - адже шкільна неуспішність пов'язувалась не з інтелектуальною

недостатністю дитини, а з цілим комплексом діючих факторів, при чому навіть не сформованість певної інтелектуальної функції не сприймалась як непереборна перешкода до успішного навчання, а лише як фактор, що потребує виявлення, вивчення, корекції та розвитку. Отримані лікарем чи педагогом за допомогою експерименту дані мали вказувати шляхи перебудови викладання матеріалу, а не слугувати підставою для тотального оцінювання спроможностей дитини. Тому заочно полемізуючи з Г.І.Челпановим А.В.Владимирський говорив: «Невже практична медицина так сильно постраждала від того, що в селі дружина священника роздає хінін селянам, або старенька поміщиця свої улюблені боткінські краплі? Адже кожна наука має і своїх алхіміків і своїх астрологів і своїх знахарів і кожна релігія своїх предтеч. Суттєвої шкоди в житті дитини експериментально-психологічне дослідження зараз принести не може». [Там же, с. 118].

А.В.Владимирського турбувало інше - надмірні очікування вчителів, їх намагання отримати точні приписи, вимоги дати точну інструкції як працювати з дітьми, щоб легко і швидко вирішити всі проблеми. На тлі загального ентузіазму учасників з'їзду він помітив, що частина педагогів-практиків, не просто розчарувалась у новому спрямуванні, а почала вороже ставитись до експериментальної психології.

Не вступаючи у пряму дискусію з тими, хто пропагував появу нової педагогіки, повністю побудованої на експерименті і, таким чином, здатної докорінно змінити школу, він відстоював самостійний і незалежний статус педагогіки та експериментальної психології: «Експериментальна психологія це свого роду мікроскоп або пробірка, які допомагають виявити сутність явища, патологічного процесу. Тільки тоді з'явилась можливість добре лікувати хворих, коли сутність захворювання та його збудники були у достатній мірі з'ясовані. Тільки тоді

настане можливість появи досконалішою педагогіки, коли у кожному випадку можна буде виявити як природу дитини, так і її характерні особливості». [Там же, с 120].

Нажаль, жодне із застережень А.В.Владимирського не було почуте учасниками з'їзду. Більше того - доповідь була майже демонстративно проігнорованою. Зазвичай після кожної доповіді або кількох тематично пов'язаних доповідей відбувалось бурхливе обговорення почутого. Та після виступу А.В.Владимирського у Трудах з'їзду стоїть унікальний запис (який більше ніде не повторювався) - «Доповідь ...Владимирського не викликала дискусії (прений)». [Там же, с 122].

На з'їзді заслуховувалось досить багато доповідей присвячених експериментальному вивченню інтелектуальних спроможностей дітей і практично в кожній із них говорилося як про обдарованих, так і про неуспішних дітей, однак сама неуспішність, як комплексне явище, не розглядалась. Зате була ціла серія доповідей, присвячених питанням вилучення слабо-успішних дітей із контингенту загальноосвітніх шкіл і відкриття для них спеціальних шкіл і класів. Як це не дивно, але найбільш повно ця проблема була висвітлена в доповіді Вс.П.Кащенко, яка мала б стосуватись абсолютно іншого питання, оскільки називалась «Чи слід виділяти обдарованих (даровитих) дітей із загальної маси школярів?».

Вс.П.Кащенко був послідовним прихильником навчання неуспішних школярів у спеціальних школах або класах. Він вважав, що тільки у системі допоміжних і

повторювальних шкіл неспішні діти зможуть реалізувати свої можливості.

В дискусії, що розгорнулась за доповіддю Вс.П.Кащенко О.П.Нечаєв висловив припущення, що якби «ми розробили в школі певний мінімум, знизивши загальні вимоги для всіх учнів і в той же час широко розвивали всякого роду факультативні заняття». [Труд. I, 1911, с.385-386], то можна було б і без диференціації досягти позитивних результатів. О.П.Нечаєв вважав, що «робота в шкільній обстановці з людьми не тільки рівними в розумовому відношенні і тими, хто перевершує інших, але й тими, хто стоїть нижче в розумовому відношенні, є надзвичайно корисною вправою... в сенсі розвитку у людини звички ставити свої психічні процеси у певну координацію з людьми різної психіки». [Там же, с.386].

Шосте (останнє) наукове засідання з'їзду було майже повністю присвячене практичним питанням виявлення «ненормальних» дітей і відкриттю спеціальних класів для їх навчання.

Доповіді, прочитані на цьому засіданні залишають дещо суперечливе враження. Всі виступаючі визнавали термінологічну невизначеність понять, які використовуються при характеристиці «проблемних дітей» та відсутності критеріїв для позначення меж тієї специфічної групи дітей до якої абсолютно довільно зараховуються всі учні, що мають труднощі при оволодінні навчальним матеріалом. Та водночас доповідачі висловлювали беззастережну впевненість у необхідності та доцільності навчання усіх цих дітей за межами загальноосвітньої школи (Морозов). Звичайно,

М.С.Морозов «К вопросу об анкете отсталых и ненормальных детей в начальных училищах Московской комиссии по организации вспомогательных школ»; К.И.Шидловский «История организации вспомогательных школ в Москве»; А.Н.Баженова «Организация вспомогательных классов для умственно-отсталых»; А.Галиновская «Отбор детей во вспомогательные классы».

необхідність створення спеціальних шкіл для певних категорій дітей з особливими потребами є незаперечною. Та в ситуації, коли терміни «дефективність», «анормальність», «розова відсталість», «розова недостатність» та «шкільна неуспішність» вживаються як абсолютні синоніми, а межі груп інтелектуально недостатніх дітей розмиті, з'являється небезпека розширеного розуміння дитячої дефективності і зарахування до цієї категорії всіх «важких» у вихованні дітей.

Представлені на з'їзді розлогі повідомлення членів Московської училищної комісії показали, що в основі відбору дітей у допоміжні класи лежав аналіз їх шкільної успішності посилений експериментальним вивченням за методикою Г.І.Россолімо і de Sanctisa. На той час Г.І.Россолімо (за його власними твердженнями) робив лише перші кроки в розробці критеріїв для оцінки рівня розумової відсталості дітей за їх профілями. [Труд.І,1911; с.88-89], а стосовно методу Sante-de-Sanctisa, то Вс.П.Кащенко на тому ж таки з'їзді стверджував, що коли він обстежив 25 явно дефективних дітей, то тільки у шести випадках результати обстеження співпали із лікарським діагнозом (підтвердженим багаторічними спостереженнями вихователів і лікарів), а у 19 випадках, тобто у 76% виявилось абсолютне розходження результатів обстеження з лікарським діагнозом. Як бачимо єдиним реальним критерієм анормальності (коли цю анормальність виявляла не явно дефективна дитина) залишалась шкільна успішність.

В дискусії, що розгорнулась на з'їзді переважали позитивні оцінки роботи по відбору малоуспішних і неуспішних дітей до допоміжних і повторювальних шкіл і класів (Анісімов, Флеров, Солертинський).

Та були і скептики. Так Гречулевич [Труд.1.1911, с.444-445] вважав, що неуспішних дітей не слід виводити за межі звичайного класу, а досягати корекції їх проблем необхідно

за рахунок індивідуалізації навчання. Соловйова звертала увагу на те, що якщо за частковим шкільним неуспіхом визнавати дитиною анормальною, то першим кандидатом на зачислення до допоміжної школи мав би стати неспроможний до оволодіння орфографією О.С.Пушкін. Схожі зауваження зробив і П.Д.Енько, який підкреслив, що перш ніж «бракувати» дітей слід пересвідчитись, чи не викликана неуспішність «тимчасовими» причинами - хворобою, втомою, домашніми причинами. [Там же, с.450]. Флеров В.О. [Там же, с.447-449] в цілому вітаючи відкриття спеціальних шкіл і класів та перевірку дітей за допомогою спеціальних методик, говорив, що така робота має обов'язково супроводжуватись педагогічними висновками, конкретними порадами для вчителів.

У резолюції з'їзд беззастережно схвалив відкриття для «відсталих і ненормальних дітей» спеціалізованих класів і шкіл. [Там же, с.555]. Підсумовуючи результати з'їзду В.Игнат'єв повторив сказані одним із учасників слова, що з'їзд пробив пролом до світла, через який зблиснув світлий промінь. [Там же, с.555]

ДРУГИЙ ВСЕРОСІЙСЬКИЙ З'ЇЗД З ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (1913)

Другий Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки проходив рівно через три роки після першого з 26 по 31 грудня 1913 року. Заявлена мета з'їзду майже дослівно повторювала мету свого попередника з включенням психологічних проблем методики викладання окремих навчальних предметів. Включення цього пункту порушувало стрункність програми з'їзду, від початку орієнтованої лише на проблеми суто експериментального підходу до навчання і виховання дітей і було явною поступкою вимогам педагогічної громадськості, яка все голосніше вимагала роз'яснення педагогічних наслідків експериментальних досліджень. До участі в роботі з'їзду

долучився Г.І.Челпанов, якому і була надана честь виголосити вступну промову, що мала б стати програмною для З'їзду. [Труд. П,1914; с.6].

Г.І.Челпанов спробував переломити основну тенденцію, що намітилась у той час в експериментальній педагогіці - вивчати явище майже не аналізуючи його сутність, накопичувати факти без упорядкування їх у систему.

Звернімось до тих сторін його доповіді¹⁵, які прямо або опосередковано торкаються проблем шкільної неспішності. Так Г.І.Челпанов говорив:

1. Підвищений інтерес до психології, що зараз спостерігається в середовищі педагогів... свідчить про визнання важливості психології для теорії і практики виховання. [Там же, с 9].

2. Зацікавленість процесами мислення «знаменує собою цілий переворот у психології». [Там же,с.10].

3. «Наше душевне життя є не пасивний хід уявлень, а активна діяльність нашого «я». Не відчуття (ощущения), ні уявлення не відіграють головної ролі у нашому розумовому житті, бо найголовніше - це робота думки». [Там же,с.13].

4. «...в усіх розумових процесах слід вважати неправильним існуюче у сучасній педагогіці намагання ділити свідомість на частини.». [Там же, с 13].

5. «Педагогіка повинна вивчати не розрізненні процеси, а цілісні вияви свідомості». [Там же,с.13].

6. «...педагогіка відійшла від свого істинного шляху, коли зробила центральним пунктом свого дослідження такі здатності (способности) як відчуття, сприйняття, розрізнення, механічна пам'ять, увага і т.п. або навіть «дослідження інтелекту». [Там же,с.17].

7. Не в окремих ознаках особистості слід бачити особистість, «а в тій глибинній основі», яка проявляється у

¹⁵ Сучасна психологія мислення і її значення для педагогіки.

кожній дії і яка далеко не завжди може бути точно описаною». [Там же, с.17].

8. Незабаром «педагогіка знову повернеться до визнання того, що задача виховання має полягати у розвитку вищих душевних здібностей (способностей)». [Там же, с.17].

Закінчуючи свій виступ Г.І.Челпанов сказав: «Я... не приховую, що мої погляди стосовно чергових завдань російської педагогіки прозвучали деяким дисонансом. Але якщо існують розбіжності, існують суперечності, то вони спонукають до встановлення згоди, до усунення суперечностей. Усунення суперечностей - це є життя. Само існування розбіжностей показує, що російська педагогіка жива». [Там же, с 18].

Доповідь Г.І.Челпанова не обговорювалась учасниками з'їзду, а подальший його перебіг показав, що більшість доповідачів або не зрозуміли Г.І.Челпанова, або захоплені новими можливостями, які надавала педагогові розширена діагностика дітей, просто не захотіли його зрозуміти. З'їзд зосередився на розгляді проблем діагностики, особливо діагностики інтелектуального розвитку, визначення обдарованості/необдарованості дитини та методах організації навчання та виховання певних груп дітей серед яких особливо увага була прикута до шкільних невдач, які продовжували розглядатися як інтелектуально недостатні, розумово відсталі, дефективні.

Для того, щоб покращити умови навчання та виховання дітей з різними інтелектуальними спроможностями наголошував П.Ф.Каптерев у доповіді «Що є педагогіка», необхідно уміти «ділити вихованців на групи або типи» [Труд. II, 1914 ; с.33] і до кожної з цих груп добирати дещо інші методи впливу.

Доповідь Т.К.Маркаряна «Взаємостосунки пам'яті та інтелігентності» на перший погляд була присвячена протилежному до проблеми шкільної неуспішності питанню. Та це тільки на перший погляд. Насамперед

цікаво, що доповідач практично не розрізняє поняття інтелігентність, обдарованість та розвиток вищих здібностей. Він говорить: «Проблема, поставлена нами має як теоретико-психологічний, так і практично-педагогічний бік. Психологічний бік полягає у питанні про взаємовідношення (взаимоотношения) інтелігентності, іншими словами вищих здібностей або обдарованості з пам'яттю...». [Труд.ІІ,1911; с.139]. Щоправда далі було дано певне уточнення, яке показувало, що синонімічність вищеназваних понять була далеко не повною: «Інтелігентним учнем ми вважаємо тих обдарованих, які особливо виділяються: 1) логічністю мислення; 2) еластичністю думок і вчинків; 3) оригінальністю асоціацій і думок; 4) фантазією та уявою і, нарешті, 5) самостійністю і опором навіюванню». [Там же, с 140]. Інтелігентність та обдарованість учнів визначались педагогічною радою, пам'ять (короткочасна, механічна) вимірювалась експериментальним шляхом. Для запам'ятовування і відтворення давалось по 10 елементів, об'єднаних у 9 груп: 1. Слова з конкретним змістом. 2. Речення, що склалися з підмету і присудку. 3. Беззмістовні склади, що склалися із однієї голосної всередині і двох приголосних. 4. Двозначні числа. 5. Слова, взяті із географії та історії. 6. Власні назви. 7. Слова абстрактного характеру. 8. Беззмістовні слова, що склалися із двох голосних і трьох приголосних. 9. Слова, що викликають емоції. [Там же, с.141].

Досліджувалось 244 учня, із них обдарованих виявилось 85, середніх - 83, відсталих - 77.

Результати дослідження були самоочевидні - найкраща пам'ять у обдарованих, найгірша - у відсталих. Однак, у процесі дослідження виявилось і дещо несподіване - у обдарованих, порівняно з відсталими була набагато краще розвинута пам'ять на беззмістовні слова, беззмістовні склади та цифри, аніж на смислово оформлений матеріал.

Намагаючись пояснити цей вочевидь парадоксальний факт Т.К.Маркарян висловлював припущення, що «1) Обдаровані діти можуть швидше усякий беззмістовний матеріал асоціювати з осмисленим, або у них взагалі механічна пам'ять сильніша. 2) Школа, вимагаючи нерідко напруження пам'яті у запам'ятовуванні механічного матеріалу, особливо тренує її у дітей, які визнані за обдарованих». [Там же, с 144].

Доповідач не помітив або не захотів помітити очевидного - експертами у визначенні обдарованості/не обдарованості виступали члени педагогічної ради, які зарахували до обдарованих лише дітей здатних до відтворення будь-якої, навіть абсолютно беззмістовної інформації, учні ж які не володіють такими здібностями автоматично потрапили до розряду відсталих.

Із свого дослідження Т.К.Маркарян зробив наступні висновки:

« Між пам'яттю та інтелігентністю є паралелізм,... між формальним (розвитком психічних здібностей) і матеріальним (загальною успішністю) є паралелізм». [Там же, с 145].

А відтак:

1. При розподілі учнів по класах необхідно взяти до уваги не тільки вік і знання, але і ступінь обдарованості....

2. Залишаючи на другий рік в класі тих, хто не встигає по двох, трьох предметах, ми затримуємо розвиток психічних здібностей, так як матеріальний і формальний розвиток іде паралельно, що виправдовує ...вимогу... залишати на другий рік тільки по незасвоєних предметах.

3. Так як у відсталих дітей успіхи і розвиток ідуть паралельно, то для створення можливості психічного розвитку необхідно скоротити програми настільки, щоб відсталі могли будь-яку роботу виконувати не «тяп-ляп» або «на чорно», а як треба. [Там же, с 145-146].

Вражаюче, але із запереченням висловлених тез виступив один Г.І.Челпанов. Він звернув увагу на те, що

при визначенні обдарованих і відсталих педагогічна рада спиралась виключно на минулорічні успіхи дітей. Успіхи обумовлюються далеко не тільки обдарованістю, але й старанністю, увагою, емоційним ставленням до навчання. Визначати обдарованість слід було «незалежно від шкільної успішності», бо інакше викладачі представили старанних і тих у кого краща саме механічна пам'ять. [Труд II.1914; с.146].

М.П.Постовський представив свою модифікацію тесту de-Sanctis.

Не дивлячись на критику і навіть повне заперечення можливості застосування методу de-Sanctis для визначення інтелектуальних спроможностей дітей [Кашенко, Владимирський, Трошин, Забугін] доповідач продовжував пошуки такого варіанту методики, який би дозволив за порівняно короткий час більш-менш точно визначити інтелектуальні спроможності дитини. При цьому М.П.Постовський намагався дати те, чого завжди не вистачало і до сьогодні не вистачає багатьом тестевим методикам - серйозне наукове обґрунтування.

За методом de-Sanctis-Постовського визначення інтелекту «проводиться шляхом прямого, безпосереднього вимірювання його, як явища самого по собі взятого, як основної функції душевного життя, ступенем досконалості якої визначається певний рівень обдарованості. В основі такого підходу лежить думка про те, що як би високо не були розвинені окремі психічні функції, а інтелект недорозвинений, то, у такому разі, обдарованість не може бути визнана за нормальну». [Там же, с 180-181].

Поставивши за мету виміряти інтелект «сам по собі» М.П.Постовський водночас відмовився дати визначення інтелекту, заявивши, що «природничо-наукова психологія вивчає не сутність психічних процесів, а їх прояви». [Там же, с.181]. Зміст же інтелекту як психічного процесу проявляється «у складанні понять і утворенні суджень». [Труд. II,1914, с.181]. Таким чином і вся задача рівня розвитку

інтелекту зводиться до «вимірювання процесів складання понять і утворення суджень». [Труд. 1914; с.181].

М.П.Постовський визначає чотири ступені диференціювання понять, що відповідають, на його думку, 4 ступеням розвитку інтелекту:

1 ступінь - прості чуттєві конкретні поняття;

2 ступінь - складні (загальні) чуттєві поняття;

3 ступінь - конкретні комбінування, конкретні судження;

4 ступінь - диференціювання процесу абстрагованого комбінування.

1-3 ступінь формується у 5-6 років, 4 ступінь починає формуватись з шести років і досягає повної сформованості у восьмирічному віці. «Таким чином нормальний і анормальний рівень розвитку інтелекту визначається так: якщо у 8- річної дитини розвинений процес абстрактного комбінування, то рівень її інтелекту вважається нормальним, якщо ж... абстрактного комбінування не констатується, то рівень інтелекту такої дитини вважається ненормальним - у такому випадку ми маємо справу з дитиною недорозвиненою, розумово відсталою». [Там же, с.183].

Недосконалість і обмеженість заявленого М.П.Постовським підходу очевидна, однак саме він був покладений в основу диференційованого навчання в Московському міському Ольгінсько-П'ятницькому 3-му початковому училищі, яке було започатковане відкриттям у 1908 р. допоміжного класу (чи не першого на теренах Російської імперії).

Результати перевірки якості донавчального тестування (за методом Постовського діти ще до початку навчання поділялись на групи), показали повну відповідність навчальної успішності поставленому діагнозу. І у цьому немає нічого дивного - в умовах диференційованого навчання діти переважно показують саме такі успіхи, які б і мали показувати відповідно до

поставленого попереднього діагнозу. Особливо це стосується дітей визнаних за розумово недостатніх. У своїй доповіді М.П.Постовський зазначав: «Шкільні спостереження педагогічного персоналу протягом п'яти років і мої перевірені дослідження показали, що із 120 прийнятих у допоміжну школу дітей ні одна дитина за своїми наступними (последуючими) шкільними успіхами не могла бути переведеною назад у нормальну школу. Педагогічна діагностика повністю підтвердила діагностику психологічну; таким чином прогностика, поставлена на основі психологічної діагностики, повністю себе виправдала». [Там же, с 188].

М.П.Постовський не залишає поза увагою і питання про те, чи «не було випадків переведу із нормальної школи до допоміжної дітей, які були визнані за цим психологічним способом нормальними». Таких випадків за всі роки тестування було лише два і в обох спостерігалось стрімке погіршення розумових здібностей дитини. М.П.Постовський вважав, що ці «випадки вказують не на помилковість психологічної діагностики, а пояснюються існуванням особливої хворобливої форми - прогресуючого раннього слабоумства, що спостерігається у старшому віці досить часто, у більш рідкісних випадках вражаючи дітей...і в дуже ранньому віці». [Труд.1914, с 189]. Своім наступним завданням, «що постає в області визначення різних ступенів нормальної обдарованості і визначається практичними задачами школи, яка організовує навчання дітей за їх здібностями, є визначення найнижчого ступеня нормальної обдарованості, так званої слабкої обдарованості». [Труд.1914, с.190]. В системі диференційованого навчання, організованого під керівництвом М.П.Постовського були так звані «повторювальні класи», куди направлялись діти за результатами навчання. За своєю суттю це було звичайне другорічництво, але в умовах гомогенного, а не гетерогенного класу. Саме для запобігання психотравмі,

яку наносить дитині сам факт її другорічництва, М.П.Постовський і ставив перед собою задачу створити тести спроможні виокремити потенційних другорічників у спеціальний клас ще до початку навчання. Нажаль при цьому він (як, до речі, і всі інші психологи-діагности того часу) звертав увагу лише на один фактор, що може призводити до шкільного відставання - розумову дефіцитарність.

Рабинович С.Я. представи(в)ла на з'їзді дані експериментального вивчення дітей за коротким методом вивчення дітей Г.І.Россолімо. Дослідження було проведене в інституті дитячої психології та неврології. Потреба у розробці такого методу була викликана появою «хвилі допоміжних класів», які формувались переважно з опорою на лікарсько-педагогічну оцінку яка, за слушним зауваженням С.Я.Рабинович(а), «не може охопити повністю всю психіку і рівні розвитку інтелекту, не завжди може об'єктивно поставитись до причин успішності або неуспішності тієї або іншої дитини». [Труд.ІІ,1914; с 191].

В ході перевірки дієвості короткої методики Г.І.Россолімо досліджувалось 200 дітей (із них 100 встигаючих і 100 не встигаючих). В кожній групі було по 50 хлопчиків і дівчаток. Отримані в ході тестування результати давали підстави для таких висновків:

1. Серед добре встигаючих дітей 12% склали ті, чий результати виявились нижчі норми.

2. Серед невстигаючих дітей 25% за результатами тестування потрапляли в межі норми.

Доповідач(ка) пояснює цей факт тим, що «причина їх неуспішності полягає не в поганому інтелекті, а в різних інших умовах, які не дають дитині успішно вчитися, як то бездоглядність (беспризорність), виснаженість, малокрів'я, а також був випадок циркулярного психозу». [Труд. ІІ, 1914; с. 194].

3. При порівнянні хлопчиків, що добре вчаться, з дівчатками, які добре вчаться виявляється, що дівчатка до

дев'ятирічного віку відстають від хлопчиків, потім розвиток їх іде вперед і в одинадцятирічному віці вони переганяють у своєму розвитку хлопчиків. У тих, хто не встигає результати дещо інші: хлопчики, які не встигають, за своїм розвитком набагато старші дівчаток, які не встигають. [Там же, с 194].

4. У неуспішних школярів найгірше розвинена увага, а потім пам'ять. [Там же, с 194].

Теоретичне обґрунтування скороченої методики зробив її автор Г.І.Россолімо. З його доповіді стає зрозумілим, що так званий «короткий метод» вивчення розумової відсталості займав у середньому 2,5 години замість 4-х, передбачених за «повним» методом, складався з 27 завдань які, що особливо важливо, тяжіли до нівелювання впливу культурного середовища. Г.І.Россолімо пов'язував необхідність у такому методі з більш широкими завданнями ніж С.Я.Рабинович: «Як відомо, настає час попередньої оцінки здібностей дитини, яка має вступати до початкової школи; цілий ряд дітей вступає до нормальної школи як готові (пригодные) до навчання у ній - тобто як нормальні, а між тим вони виявляються для цього закладу недостатніми (недостаточними), що нерідко стає зрозумілим лише після одного-двох років ходіння до класу з дітьми достатньо обдарованими. Екзаменаційної перевірки знань при прийомі дитини замало, набагато важливішою задачею слід визнати визначення її здібностей, її психологічної конституції, стан того механізму, який буде необхідно пустити в хід для виконання шкільної роботи і ця задача може бути вирішена лише за допомогою перевірених прийомів такого об'єктивного вивчення, яке дало би змогу робити якомога більш неупереджений висновок про силу інтелекту окремого індивіда. [Труд. II, 1914; с. 199].

Краткий метод исследования умственной отсталости. [Труд. 1914, с.198-203].

Г.І.Россолімо був переконаний у тому, що створений ним метод профілів дозволяє ще до початку навчання визначити рівень обдарованості дитини, уточнити педагогічний діагноз, уникнути помилкового спрямування дитини до невідповідного її можливостям типу школи.

Однак він, як і більшість його сучасників поділяв погляд на неуспішних дітей як на дефективних: «Кадри так званих відсталих і малоуспішних дітей складаються із різних груп психопатологічних станів: вродженого слабоумства..., набутого слабоумства різного походження... і немає у психіатрів-клініцистів даних для точної кваліфікації кожного із цих видів слабоумства». [Труд.ІІ,1914; с.231].

Виступ Г.І.Россолімо викликав гарячу дискусію.

Н.П.Руновський прирівнюючи донавчальне тестування до екзамену гаряче заперечував будь-яку перевірку знань, умінь та навичок дитини при зарахуванні її до початкової школи. При цьому він посилався на можливість навішування ярликів "відсталості чи обдарованості на дитину і запитував куди ж мають подітися діти визнані за результатами тестування відсталими, бо так званих «допоміжних» шкіл і класів за межами Москви практично ще ніде немає. [Труд. ІІ, 1914; с.233].

М.П.Постовський вважав, що неможливо на основі однієї тільки діагностики визначити рівень обдарованості дитини, її слід доповнювати педагогічними спостереженнями в ході навчання¹⁷: «...акт спрямування дитини до допоміжного класу є актом визнання її розумових здібностей аномальними. Цей акт, що визначає весь подальший життєвий шлях дитини є надзвичайно

¹⁷ Цікаво відмітити, що у цьому твердженні Постовський суперечить самому собі, бо він теж намагався визначити статус дитини до початку її навчання у школі.

важливим і тому школа повинна виконувати його, по можливості, безпомилково». [Там же, с.234].

Г.І.Челпанов говорив про те, що за багато років полеміки він жодного разу не отримав переконливої відповіді на поставлені ним запитання. Це наштотує на думку, що у Г.І.Россолімо просто немає переконливих доказів того, що за допомогою його методу можна визначати обдарованість, можна ставити діагнози. До того ж метод психологічних профілів не може визначати обдарованість хоча б тому, що немає визнаних ознак обдарованості. Звертаючись до Г.І.Россолімо Г.І.Челпанов зауважував: «Досить часто ваш метод визначення обдарованості називають об'єктивним і достовірним. Я рішуче не згодний з визнанням вашого методу об'єктивним. Справа у тому, що відокремлюючи здібних від нездібних для того, щоб скласти профіль, ви керуетесь свідченнями вчителів або власними суб'єктивними враженнями і виходите таким чином із показів (показаний), які не можна застосовувати в експериментально-психологічному дослідженні». [Труд. II, 1914; с.236].

Ф.Д.Забугін відмічав, що багато названих недоліків тестування походять від того, що їх розробляли лікарі або фізіологи. Та це трапилось тому, що спеціалісти-психологи не спромоглися запропонувати жодного свого набору тестових методик.

Ніби у відповідь на зауваження Ф.Д.Забугіна О.П.Нечаєв спробував запропонувати учасникам з'їзду власну, відмінну від методів Г.І.Россолімо та М.П.Постовського методику, яку він назвав «методом єдиного процесу». Нажаль доповідь носила лише попередній, так би мовити ознайомлюючий характер, а тому прогностичність методики та її практичне застосування не були представлені.

На передостанньому засіданні Г.І.Челпанов спробував підсумувати основні положення, висловлені учасниками з'їзду стосовно діагностики «обдарованості».

Свою доповідь Георгій Іванович почав з твердження, що «проблема обдарованості є однією із складних проблем сучасної психології... Питання обдарованості припускає (предполагає) існування якоїсь загадкової здібності, породженню цієї загадковості сприяє і сам термін «обдарованість». На мою думку у даному випадку більше пасує термін «розум». [Труд.ІІ,1914; с.255]. Г.І.Челпанов упевнений, що коли говорять про вимірювання «обдарованості» насправді мова йде про вивчення розумових здібностей. Однак у самій доповіді він вживає критикований ним самим термін «обдарованість». Він зосереджує увагу слухачів на тому, що самі по собі визначення уваги, пам'яті і т.д. нічого не дають, бо нічого не відомо про те як отримувані результати співвідносяться з обдарованістю, як вони з нею корелюють. Г.І.Челпанов переконаний, що не можна говорити про низьку обдарованість дитини, коли у неї, наприклад, погано розвинена пам'ять. Пам'ять не є показником обдарованості.

Поки не буде визначена сама обдарованість, названі її ознаки і показана кореляція певної здібності з обдарованістю, доти про вимірювання обдарованості говорити не можна. Не можна методом тестів визначати і дефективність. Це справа лікаря-психіатра або експериментального психолога-спеціаліста. У великих містах повинні створюватись заклади для вивчення відстаючих дітей. Там мають працювати психологи-спеціалісти. У школах же, разом з лікарями повинні бути психологи-консультанти.

З невідомих причин дискусії після виступу Г.І.Челпанова не було.

В резолюції з'їзду проблеми, пов'язані зі шкільною неуспішністю відображення не знайшли. Наступний з'їзд з експериментальної педагогіки планувався на грудень 1915 року.

ТРЕТІЙ З'ЇЗД З ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (1916)

Третій з'їзд з експериментальної психології зібрався дещо пізніше від призначеного терміну, і працював усього чотири дні - з 2 по 5 січня 1916 року. Співпадало два ювілеї - по-суті це був п'ятий психологічний з'їзд і пройшло рівно 10 років з часу проведення першого з'їзду з експериментальної психології. Подвійний ювілей підштовхував до підведення певних підсумків. Однак зовнішні обставини значно послабили інтелектуальну складову цього зібрання - йшла війна і дуже багато постійних учасників з'їзду не змогли взяти у ньому участь. Попри це з'їзд був по-справжньому велелюдний - приїхала величезна кількість делегатів з регіонів не зачеплених війною і це було прямим свідченням того величезного рівня зацікавленості психолого-педагогічними проблемами, що панували серед найширших кіл громадськості. [Соловьев, с.90; Дорошкевич, с 18]. Та відсутність представників майже всіх російських університетів (окрім Петербурзького) болюче позначилась на глибині і тематиці доповідей прочитаних на з'їзді. А.Дорошкевич відмічав, що «якщо ми вдумаємось у склад доповідачів і порівняємо їх з керівниками попередніх з'їздів з експериментальної педагогіки, то ми відразу ж помітимо, що цей з'їзд значно відстав від попередніх». [Дорошевич, с. 18]. Невідомо чи були видані «Труди» з'їзду (в усякому разі нам не вдалося знайти ні самих Трудів, ні достовірних на них посилань), а тому доводиться характеризувати його перебіг, опираючись лише на докладний звіт І.Евергетова та статті учасників.

Труди є в у списку літератури до статті М.В.Соколова «Критика методу тестів на російських з'їздах з експериментальної психології», однак немає вихідних даних і невірно вказаний час проведення з'їзду, що ставить під певний сумнів достовірність наведеного джерела. До того ж у самій статті немає на Труди жодного посилання.

Центральне місце на з'їзді зайняли доповіді О.Ф.Лазурського.¹⁹ Відкривала з'їзд перша із доповідей О.Ф.Лазурського «Особистість і виховання» в якій проблема навчання ставилась у абсолютно новому ніж на попередніх з'їздах ракурсі: «завдання виховання і навчання не у повідомленні технічних знань і спеціальних (професійних) навичок, а у вихованні людини-особистості, розширенні кругозору, підвищенні свідомості [Эвергетов, №1, с.11]. О.Ф.Лазурський вважав, що розвиток здібностей не вирішує всієї проблеми, необхідно вяснити, що саме слід розвивати і у який бік. Відповідь на це питання дає вивчення того, як розвиваються окремі індивідуальності, і як вони отримують кінець-кінцем кожна свою певну, закінчену форму. [Эвергетов, № 1, с.12-13]. Увечері того ж дня (2 січня) О.Ф.Лазурський прочитав другу доповідь «Класифікація особистостей» у якій висловив припущення, що в основу класифікації особистостей слід покласти принцип активного пристосування особистості до середовища.

Вибудовуючи свою систему О.Ф.Лазурський шукав відповіді на питання: що дає поштовх обдарованості, чому одна особистість розвивається і йде далеко, а інша йде занадто повільно, або взагалі не може йти далі. [Эвергетов, № 2-3, с.3]. Причину О.Ф.Лазурський бачив у тому, що у різних індивідуумів переважають різні сприйняття; розвиток здібностей обумовлює поділ за психічними рівнями. [Эвергетов, № 2-3, с.4]. Обдарованість виражає напругу нервово-психічної енергії, але швидкість реакції не виражає висоти або рівня обдарованості, це всього-лише швидкість або повільність пристосування. [Эвергетов № 2-3, с.4-5].

При обговоренні доповіді О.Ф.Лазурського постало питання про роль середовища у розвитку «відсталих

¹⁹ На з'їзді з цікавими доповідями виступали І.П.Павлов (Рефлекс мети) та В.М.Бехтерев («Питання еволюції нервово-психічної діяльності в педагогіці») Однак у жодній із них про невстигаючих дітей не йшлося.

дітей». Професор В.В.Успенський говорив про можливість і потрібність корекції цієї категорії учнів і що класифікація, запропонована О.Ф.Лазурським не передбачає можливості змін, які під впливом правильно організованого навчання та виховання «бувають просто разючими» [Эвергетов, №2-3, с.4]. У третьому своєму виступі на цьому з'їзді «Природно-експериментальні схеми особистостей учнів» О.Ф.Лазурський говорить про можливість створення зведеної методики визначення схем особистостей.²

Велике зацікавлення учасників з'їзду викликав виступ співробітниці О.Ф.Лазурського - Єлизавети Коварської «Порівняльне психолого-педагогічне значення різних предметів шкільного навчання». Доповідачка спробувала показати як засобами навчального предмета можна розвивати і корегувати вищі інтелектуальні здібності. Оскільки текст доповіді був повністю вміщений у журналі «Русская школа» ми маємо змогу зупинитись на його основних положеннях дещо докладніше. Доповідачка виходила із положення, що у сучасних умовах «неможливо навчити всьому у школі», а тому «корисніше буде розвинути всі фізичні і психічні здібності учнів настільки, щоб вони самі були у змозі згодом набути всі необхідні їм для життя знання». [Коварська, с.2]. Оскільки школа всьому навчити не може, то перед нею постає питання - яким же чином вирішувати своє головне завдання з підготовки підростаючих поколінь до життя, що мають зробити педагоги, щоб максимально розвинути можливості кожного із своїх вихованців. Є. Коварська звертається до того факту, що «при ознайомленні з кожним новим предметом навчання, кожною наукою... проходить з одного боку засвоєння змісту цього предмета..., з другого - ознайомлення з логікою, з прийомами вивчення цього предмета. Чим більше наук ми вивчаємо, тим більше

Нажалі з невідомих причин ні у звіті Евергетова ні у статтях Соловйова і Дорошкевича не представлено змісту цього виступу.

прийомів вивчення ми засвоюємо, тим більше навичок у сфері розумової діяльності ми набуваємо. Проходить не тільки формальний розвиток у конкретній області, що вивчається, але й загальний формальний розвиток, який знайде своє вираження у здатності легше застосовуватись у всякій новій роботі, в умінні використовувати уже раз засвоєні нами знання і прийоми для діяльності в інших областях». [Коварська, с.4]. Доповідачка була переконана, що можливості кожного навчального предмету використовуються далеко не у повному обсязі. За допомогою правильно організованого навчання можна, коли й не «створити природну обдарованість, то хоча б укріпити, розвинути шляхом практики і вправ вроджені можливості» дитини. [Коварська, с.5]. У своїй доповіді Є. Коварська докладно зупиняється на розвиваючих можливостях основних навчальних предметів таких як російська мова, арифметика, фізика, зоологія, ботаніка, малювання та праця.

Доповідь Є.Коварської викликала значне зацікавлення учасників з'їзду. [Евергетов, Соловйов]. Однак на думку Соловйова більшість учасників поставились до висловлених Є.Коварською положень з великим скептицизмом. Думці про доцільність якомога інтенсивнішого розвитку можливостей кожної дитини тими засобами, які надають навчальні курси різних типів шкіл, протиставлялась набагато ближча учасникам з'їзду ідея диференційованого навчання. При цьому, поряд з уже усталеними пропозиціями про створення окремих класів і шкіл для «слабообдарованих» дітей, з'явилися пропозиції, найбільш чітко висловлені М.Блуменау, який бачив вирішення проблеми в опрацюванні такої організації навчання, яку можна було б назвати системою нормального і паралельного курсів. І. Евергетов у своєму звіті так передає слова М.Блуменау: «Висловлюючись більш конкретно, можна сказати: створимо для кожного учня... можливість займатись своєю освітою у

відповідності з його природними здібностями, надамо йому можливість присвятити кращі свої сили тим предметам, до яких він має здібності; звільнимо його від примусу займатись важкими для нього предметами, у тому обсязі, що вимагається від його товаришів, яким цей предмет дається легше; відмовимось від прагнення до однакового рівня знань усіх учнів певного класу з певних предметів; тоді відпаде суттєве утруднення в питанні; водночас отримаємо можливість дійсного розширення і поглиблення кожного окремого предмета». [Евергетов, № 4, с.2].

М. Блуменау пропонував вести навчання за двома паралельними навчальними планами - один мав бути основним, а другий - складатися з мінімального об'єму знань з того чи іншого предмета. Як видно з тексту звіту І.Евергетова²¹ в основі пропозицій Блуменау лежав принцип покласної диференціації: «В нормальних відділеннях будуть сидіти ті учні, які за своїми здібностями можуть справді досягти власної мети, заради якої вивчаються ці предмети в розмірі, що вимагається програмою середньої школи і який має вимагати суспільство і держава. Ці відділення будуть звільнені від баласту малоздібних; предмети надбають собі учнів, що володіють знаннями в такому об'ємі, який робить їх придатним і дієвим елементом в розумовому хазяйстві народу». [Евергетов, № 4, с.3].

Із наукових доповідей цікавим був виступ Л.Г.Оршанського в якому розглядалися проблеми, пов'язані із діяльністю практичного психолога в школі.

З'їзд з величезним ентузіазмом зустрів повідомлення Е.А.Незнамова (швидше за все це Омелян

У тогочасним джерелах присутня величезна кількість розбіжностей у передачі прізвищ. Так зустрічається написання Евергетов та Еваргетов; Маркарян та Маркарянц, тощо. При виборі певного написання (якщо неможливо було встановити правильне написання за спеціальними довідниками) доводилось майже довільно зупинятись на тому чи іншому варіанті.

Андрійович Незнамов, випускник Харківського університету, офтальмолог, професор Варшавського університету, який у 1914 переїхав з Варшави до Петербурга і завідував санітарною частиною МНО) про відкриття при Міністерстві народної освіти шкільно-гігієнічної лабораторії покликаної, поряд з іншими проблемами, вирішувати питання пов'язані із вивчення проблем індивідуальних особливостей дітей та направлення «важких» дітей у спеціальні навчальні заклади.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн А.Н., Богданов Т.Ф. Коэффициент восприимчивости у детей школьного возраста//Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г.(31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906.-с.125-132.
2. Бернштейн А.Н. Принципиальные задачи прикладной экспериментальной психологии//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г.(1-5 июня). -С.Петербург: Типография П.П.Сойкина. - 1910. - с.40-48.
3. Блуменау С.Ю. Ученическое сочинение как классный эксперимент// Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г.(31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906. - с.115 - 123.
4. Вирениус А.С. О постановке психологического исследования в классе над учащимися с точки зрения школьной гигиены и телесного воспитания//Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906г.(31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906. - с. 193-201.
5. Вирениус А.С. Отношение телесной организации к умственной деятельности учащихся//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г.(1-5 июня). -С.Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1910. — с.99- 123.
6. Дорошкевич А. На третьем съезде по экспериментальной педагогике// Русский филологический вестник. - 1916. - № 1-2- подотдел, с. 18-28.
7. Забугин Ф.Д. К вопросу об исследовании детей по методу Sante-de-Sanctis// Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петрограде с 26 по 31 декабря 1913 года: Типография П.П.Сойкина, (год не обозначен, ориентировочно 1914) - с. 179.
8. Зачиняев П.И. Об учебниках психологии для средней школы//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909г.(1-5 июня). - С.Петербург: Типография П.П.Сойкина,1910.-с. 147-163.
9. Кащенко В.П. Определение степеней умственной недостаточности по методу de-Sanctis// Труды первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1911. - с.437 - 458.
10. Крогиус А.А. Экспериментальные исследования душевной жизни слепых//Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г.(31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906. - с. 177-180.
11. Коварская Е.А. К вопросу о психолого-педагогическом значении разных учебных предметов// Русская школа. - 1916. - №5-6. - с. 1-21.
12. Лазурский А.Ф. О составлении характеристик//Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.Петербурге в 1906г.(31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906.- С.24-25.

13. Ланге Н.Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909г.(1 -5 июня). -С.Петербург: Типография П.П.Сойкина,1910. - с.24-30.
14. Лейкфельд П.Э. Кабинет экспериментальной психологии в Харьковском университете//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909г.(1-5 июня). -С.Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1910. -с. 132-134.
15. Морозов М.С. К вопросу об анкете отсталых и ненормальных детей в начальных училищах Московской комиссии по организации вспомогательных школ//Труды первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910г. - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1911. -с.401 -414.
16. Нечаев А.П. Состояние педагогической психологии за последние три года//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909г.(1-5 июня). - С.Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1910.-с.31-32.
17. Радин Е.П. Особенности дегенеративно-прегенеративной личности в период формирования//Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906г.(31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906. -с.165-171.
18. Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. - М.: Издательство т/д К.И.Тихомирова Н-ки, 1916. - 630 с.
19. Серополко С.О. Две психологии//Педагогический листок. - б/г, б/м (отдельный отпечаток библиотеки Вернадского, инвентарный номер 1140431)-с.193-201.
20. Соколов М.В. Вопросы психологической теории на русских съездах по педагогической психологии// Вопросы психологии. - 1956. - №2. - с.8-22.
21. Соколов М.В. Критика метода тестов на русских съездах по экспериментальной педагогике// Вопросы психологии. - 1956. - №6. - с. 16-28.
22. Соловьев И. Третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике (2-5 января 1916 года)// Вестник воспитания - 1916.- № 2. - р. Хроника, с.89-113.
23. Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г.(1-5 июня). - С.Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1910.-402 с.
24. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906г. (31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906. -283 с.
25. Труды первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1911. - 576 с.
26. Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петрограде с 26 по 31 декабря 1913 года: Петроград: Типография П.П.Сойкина (без года издания, очевидно 1914) - 319 с.

27. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии//Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909г. (1-5 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1910. -с.56-68.
28. Чепіга Я. Педологія, або наука про дітей// Світло. -1911. -кн. 5.-с.4-9.
29. Щербинин Н.И. Вырождение среди учащихся в средней школе//Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906г. (31 мая - 4 июня). - С.-Петербург: Типография П.П.Сойкина, 1906.-с. 156-165.
30. Эвергетов Ив. Третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике// Русская школа (отдел экспериментальной педагогики) - 1916,-№1 с.1-15; №2-3 с. 1-14; №4 с. 1-12.
31. Яковлев А. Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике в Петрограде.// Народное образование. - 1916. - Т. 1.- №1. - с.85-94; №4, с.397- 407.

УДК 159.9(091) ББК К

ISBN 978-966-2145-22-1

Л.О.Кондратенко

Висвітлення проблем шкільної неуспішності на перших психолого-педагогічних з'їздах
(1906-1916)

Здано до набору 25.07.2016
Підписано до друку 03.08.2016
Формат 60x90/32. Папір друкарський
Гарнітура Таймс. Умови, друк. Арк. 0,75
Наклад 300 примірників. Замовлення № 17 від 03.08.2016

Видавець: ПП "Канцлер"

(Свідоцтво ДК 610 про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовлення і розповсюдження видавничої продукції від 21.09.2001 р.)

Виготовлено: СПД Лимаренко В.М.

(Свідоцтво ВОО № 153601, видане: Виконавчим комітетом Слов'янської міської Ради від 23.09.2005)

Адреса: 84100, м. Слов'янськ, Донецької області, вул. Свободи, 6.