

12. Правила о начальных училищах для инородцев // Анастасьев А. Народная школа: рук. для учителей и учительниц нач. нар. училищ. — М.: Изд. А. Д. Суворина, 1915. — Ч. I. — Разн. паг. — С. 234.
13. Пругавин А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин. — СПб.: Изд. Тов. «Общественная польза». — 2-е. изд. — 1904. — 1095 с.
14. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802—1902 / С. В. Рождественский. — СПб.: Изд. М-ва нар. просвещения, 1902. — 785 с.

*Н. П. Дічек*

## 1.2. ВНЕСОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

**З**позицій сучасного розуміння розвитку освіти до чинників, що забезпечують її якість, відносимо збереження фундаментальності у поєднанні з задоволенням потреб особистості й суспільства, чому покликане сприяти поглиблення індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. Педагогічними умовами реалізації такого завдання є, крім урізноманітнення типів і видів навчальних закладів та введення варіативності навчальних планів і програм, також «організація навчально-виховного процесу, у ході якої добір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» (С. Гончаренко)<sup>46</sup>.

Теоретичні основи індивідуалізації та диференціації навчання тісно переплетені з психолого-педагогічним знанням і склалися протягом усієї історії шкільництва. Однак із середини XIX ст. (А. Нікольська<sup>47</sup>, М. Ярошевський<sup>48</sup>, А. Петровський<sup>49</sup>) активізувалися різноманітні спостереження за розвитком дітей, стрімко

<sup>46</sup> Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — С. 142.

<sup>47</sup> Никольская А. А. Становление возрастной и педагогической психологии в дореволюционной России / А. А. Никольская. — М., 1995. — 336 с.

<sup>48</sup> Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии / М. Г. Ярошевский. — М.: Политиздат, 1996. — 173 с.

<sup>49</sup> Петровский А. В. Психология в России. XX век / А. В. Петровский. — М.: УРАО, 2000. — 321 с.

розгорнулися експериментальні способи вивчення дитинства, що створювало підстави для нових психолого-педагогічних узагальнень і висновків й екстраполяції їх на освітню практику. Особливо значущими дослідження дитинства були в Німеччині, Франції, Великій Британії, США<sup>50</sup>. Період із кінця XIX — початку XX ст. вважають часом становлення вітчизняної дитячої психології загалом і педагогічної зокрема (О. Романов<sup>51</sup>, В. Лук'янова<sup>52</sup>, Л. Обухова<sup>53</sup>, З. Мерешкова<sup>54</sup>).

У своєму дослідженні спиратимемося на тлумачення понять «індивідуалізація» та «диференціація», обґрунтовані російським ученим І. Унт. Вона визначає індивідуалізацію як «урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються»<sup>55</sup> і підпорядковує їй поняття диференціації. Останню І. Унт вважає різновидом індивідуалізації і процесом, коли «учні групуються на підставі будь-яких особливостей для окремого навчання» за декількома різними планами і програмами<sup>56</sup>.

Однак, здійснюючи історико-педагогічне вивчення розвитку ідей щодо індивідуалізації та диференціації навчання у період з кінця XIX і протягом перших десятиліть XX ст., уживатимемо згадувані поняття поєднано-синонімічно. Підстави для цього дає герменевтичний підхід до аналізу наукових текстів розглядуваного періоду, у яких відображено ідеї про урізноманітнення освіти і виховання через урахування вікових, особистісних, статевих, фізіологічних, соціальних особливостей дітей, але немає чітких визначень і термінологічної однотайності, що пояснюється специфікою аналізованого етапу становлення, формування диференційованого підходу у вітчизняній педагогіці.

Диференціація навчання як складний педагогічний феномен у вітчизняному шкільництві пройшла у своєму становленні трива-

<sup>50</sup> Лисенко Л. О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кін. XIX — поч. XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лариса Олексіївна Лисенко. — Кіровоград, 2008. — 21 с.

<sup>51</sup> Романов А. А. Развитие экспериментальной педагогики в России: автореф. дис. докт. пед. наук / Алексей Алексеевич Романов. — Алматы, 1998. — 34 с.

<sup>52</sup> Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — 193 с.

<sup>53</sup> Обухова Л. Несостоявшийся диалог / Л. Обухова // Педология. — 2000. — № 1. — С. 20—22.

<sup>54</sup> Мерешкова З. И. Экспериментальная педагогика в России в трудах отечественных педагогов конца XIX — начала XX века: автореф. дис... канд. пед. наук / Зита Исмаиловна Мерешкова. — Ставрополь, 2006. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www./dissercat.com/content](http://www./dissercat.com/content)

<sup>55</sup> Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — С. 8.

<sup>56</sup> Там же.

лий шлях: від вияву орієнтації на зовнішнє розмаїття освітніх закладів та навчальних програм до сучасної внутрішньої диференціації навчально-виховного процесу. Такий перехід став можливим завдяки здійсненню комплексу масштабних психолого-педагогічних досліджень, який у Російській імперії найпотужніше розгорнувся наприкінці ХІХ ст. і набув високого рівня розвитку в першій третині ХХ ст.

Перш ніж висвітлити ідеї і внесок вітчизняних учених — представників педагогічної психології, що стала основою впровадження у шкільну практику ідей індивідуалізації навчально-виховного процесу — наголосимо на такому міркуванні: значною мірою вітчизняні експериментатори перебували від впливом ідей західноєвропейських учених, які дещо випереджали вітчизняних науковців.

З останньої чверті ХІХ ст. такі видатні представники європейської експериментальної педагогіки, як А. Біне, У. Друммонд, Е. Крепелін, Е. Клапаред, В. Лай, Е. Мейман, А. Біне, Г. Рішар та ін., оголосили стару педагогіку нормативною, позбавленою «науково-емпіричного фундаменту» і пропонували замінити її науковою, тобто експериментальною, педагогікою. Було висунуто завдання створити наукове обґрунтування норм і умов здійснення навчально-виховного процесу, що мало спиратися на всебічне вивчення психічної діяльності дитини, використання досвіду багатовікової педагогічної практики, а також на матеріали суміжних наук про людину — фізіології, психології, біології, логіки, етики, гігієни, антропології. Особливо великого значення надавалося фізіології і біології, бо домінувала наукова думка про те, що основним процесом фізичного і психічного життя є реакція, тобто здатність організму пристосовуватися до умов навколишнього середовища, тому для скеровування реакцій дітей, правильного розуміння процесу навчання і його організації педагогіка має використовувати дані анатомії й фізіології<sup>57</sup>. Наведемо промовисту думку відомого німецького вченого В. Лая, який писав: «Без біологічного розуміння дидактичних проблем навчання завдаватиме шкоди нормальному розвитку учнів, тим більшої, чим тривалішим буде навчання, чим більше учні, прив'язані до шкільного стільця, будуть віддалені від впливу сім'ї, від спілкування з природою і водночас від різноманітних видів діяльності»<sup>58</sup>.

Отже, звернемося до найістотніших аспектів вітчизняних студій із педагогічної психології, у яких насамперед відображалися пошуки шляхів всебічного з'ясування природи дитини — обґрунтування й апробація методів вивчення дитини і окремих її психічних процесів, починаючи з віку немовляти, вивчення дітей з особливими

<sup>57</sup> Петровский А. В. Психология в России. XX век / А. В. Петровский. — М.: УРАО, 2000. — 321 с.

<sup>58</sup> Лай В. А. Экспериментальная дидактика / В. А. Лай. — СПб., 1914. — С. 18.

потребами та способів їхньої соціалізації, питання індивідуально-особистісного розвитку дитини, встановлення соціопедагогічних, гігієнічних умов її повноцінного життя.

До найперших методів вивчення природи дитинства належить стихійно-емпіричне спостереження за поступовими віковими змінами в організмі й особистості дитини у процесі її дорослішання. Із середини XIX ст., з посиленням наукового і суспільного інтересу до начал формування людської особистості, у розвинутих європейських країнах розпочалися спочатку аматорські, тобто здійснювані батьками-нефахівцями, а згодом і професійні описи-спостереження за природним процесом розвитку дитини. Найчастіше такі дослідження власних дітей вчені проводили у формі хронік-записів. Так Ч. Дарвін опублікував «Біографічний нарис однієї дитини» (1877) — щоденник спостережень за своїм сином, проведених ще у 30—40-х роках. Великий інтерес викликали публікації емпіричних спостережень, виконаних німецьким терапевтом А. Куссмаулем (1859), французьким філософом і психологом І. Теном (1876), німецькими фізіологами Рільманом і Вітовським (1878) та ін.

На думку сучасного історика психології М. Ярошевського<sup>59</sup>, новий етап у вивченні психічного розвитку дитини відкрила книга німецького фізіолога В. Прейера «Душа дитини» (1882), що стала підсумком багаторічних щоденних спостережень автора за розвитком дитини, які він зафіксував тричі на день. Таку саму оцінку дослідження В. Прейера в контексті характеристики методологічних засад експериментальної психології можна знайти й у видатного російського психолога С. Рубінштейна<sup>60</sup>. Загалом цінними є не лише натуралістично точно занотовані спостереження, тобто конкретний дослідний матеріал, а й зроблені принципово важливі висновки німецького вченого про те, що душа немовляти не є «чистою дошкою», яка заповнюється з набуттям нею власного життєвого досвіду. Подібний погляд на природу дитини був усталеним у той час. Натомість В. Прейер доводив, що «ще до народження дитини білий аркуш її нервово-психічної організації списано вже безліччю нечітких, нерозбірливих і невидимих знаків, що є слідами чуттєвих сприймань, які відчували минулі покоління»<sup>61</sup>. Копіткі спостереження дали підстави стверджувати, що «спадковість грає у психогенезі (людини. — *Авт.*) таку саму важливу роль, як і особистісна діяльність»<sup>62</sup>.

<sup>59</sup> Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — 3-е изд., дораб. — М.: Мысль, 1985. — С. 278.

<sup>60</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2007. — С. 64.

<sup>61</sup> Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер; пер. с нем., ред. и предисл. проф. И. А. Сикорского. — СПб.: Изд. А. Е. Рябенко, тип. А. С. Суворина, 1891. — С. 10.

<sup>62</sup> Там же.

У Росії теж активно проводилися подібні дослідження у вигляді тривалих спостережень. Вітчизняні вчені в останній третині ХІХ ст. (І. Сікорський вже у 70-х роках, В. Бехтерев — у 80-х роках, М. Ланге — у 90-х роках) спостерігали послідовність виникнення й ускладнення усіх психофізичних виявів дитини. Головним завданням вони визнавали нагромадження вивіренних, науково зареєстрованих фактів про дитину. Зокрема, І. Сікорський (1842—1919), доводячи доцільність методу спостереження, писав: «В інтересах виховання потрібно й навіть необхідно робити точні записи, детальні характеристики й описи задатків, здібностей й талантів дітей, а також їхніх характерів. Це важливе питання найближчого майбутнього в школах, сім'ях, житті, основне питання виховання»<sup>63</sup>.

Причини, що спонукали тогочасних учених до вивчення психіки (душі) дитини, І. Сікорський у вступі до книжки В. Прейера пояснює так: «... найважливіша частина психології, яка стосується періоду дитячого віку, належить до найменш розроблених відділів, і всі основні положення, якими керується педагогія, запозичені з психології дорослої людини. За таких умов будь-який крок уперед у вивченні психології дитинства набуває першочергового значення для науки і мистецтва виховання»<sup>64</sup>. Підкреслюючи, що свої спостереження В. Прейер проводив «за методом точних наук», тобто з використанням математичних методів кількісної оцінки результатів, І. Сікорський саме в цьому вбачав найбільше досягнення німецького фізіолога.

Поділяючи думки німецького вченого, І. Сікорський не лише переклав російською мовою книжку «Душа дитини» (1891), а й доповнив її особистими висновками зі спостережень за розвитком своєї старшої доньки Лідії, а також дітей з виховного будинку в Санкт-Петербурзі, який він відвідував як лікар-психіатр (1873—1885)<sup>65</sup>. Спираючись на узагальнення результатів наукових спостережень за дітьми дошкільного та шкільного віку, І. Сікорський підкреслював, що «значна частина відхилень у характері та розумовому стані дітей виникає у віці першого дитинства (тобто у період від народження до семи років), а деякі виникають через хворобливу спадковість»<sup>66</sup>. Тому, стверджував учений, починати впливати

<sup>63</sup> Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей / И. А. Сикорский / ред. П. Каптерев. — СПб.: Родительский кружок, 1902. — С. 15.

<sup>64</sup> Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер; пер. с нем., ред. и предисл. проф. И. А. Сикорского. — СПб.: Изд. А. Е. Рябенко, тип. А. С. Суворина, 1891. — С. 1.

<sup>65</sup> Лаврова О. В. До питання авторства книги І. О. Сікорського «Душа дитини» / О. В. Лаврова // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 48—49.

<sup>66</sup> Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1906. — С. 7.

на малюків необхідно якнайраніше. Такий висновок відзначався новизною, оскільки в тогочасній педагогіці визнавалося за доцільне «перечекати» до настання перехідного віку дитини, коли вади особистості можуть зникнути самі собою<sup>67</sup>.

Початок вивчення природи дитинства за допомогою спеціально організованих методів дослідження пов'язують у зарубіжній педагогіці кінця XIX — початку XX ст. з іменами Е. Меймана, В. Лая, С. Холла, Е. Торндайка, А. Біне, Е. Клапареда, у вітчизняній — насамперед з постатями І. Сікорського, В. Бехтерева, О. Нечаєва, О. Лазурського, Г. Россолімо. Цей час називають становленням нової науки, яку на початку XX ст. називали «педологія», «експериментальна педагогічна психологія», «експериментальна педагогіка», «психологічна педагогіка». Зазначені терміни, маючи в різних авторів інтерпретаційні нюанси, загалом використовувались як синоніми<sup>68</sup>.

Обґрунтуємо, чому в переліку прізвищ учених на перше місце поставлено ім'я І. Сікорського. Йому належить найперший із документально зафіксованих у вітчизняній педагогічній психології опис проведеного ним дослід (не пізніше 1879 р.) з вивчення кореляції втомлюваності школярів і їхньої розумової активності<sup>69</sup>. Цей експеримент, перебіг і результати якого вчений виклав у статті «Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку» (1879), вражає чіткістю організації, масштабністю й науковою виваженістю процедури, що складно співвіднести з часом його проведення і відповідно тогочасним станом експериментальних досліджень. На підставі сформульованої гіпотези («розумова втома виявляється деякими змінами психомоторної діяльності»<sup>70</sup>) учений організував цілеспрямований психолого-педагогічний експеримент, щоб встановити факт появи змін у розумовій діяльності учнів протягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів, якою вчений обрав письмове мовлення.

<sup>67</sup> Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб.: Изд. А. Е. Рябченко, тип. А. С. Суворина, 1884. — С. 20—21.

<sup>68</sup> Див.: Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 41—45; Романов А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд-во РОУ, 1996; Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002.

<sup>69</sup> Дічек Н. П. До втілення ідей К. Д. Ушинського: експериментальні дослідження І. Сікорського / Наталія Дічек // Шлях освіти. — 2008. — № 3. — С. 35—40.

<sup>70</sup> Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. — СПб.: Типография Н. А. Лебедева, 1879. — Т. 5. — Год шестой. — С. 32.



Доцільність зазначеного підходу І. Сікорський обґрунтував тим, що психомоторні рухи тісно пов'язані з процесами, які відбуваються у свідомості, подібно до того, як міміка і жести споріднені з почуттями<sup>71</sup>.

Загальний висновок ученого полягав у тому, що післяурочний диктант, порівняно з вранішнім, показав збільшення описок у середньому на 33%. Таке зниження точності письмової роботи, підсумував І. Сікорський, «прямо пов'язане зі зменшенням здатності розрізняти малі психофізичні розбіжності, із послабленням гостроти пам'яті й появою психічного роздратування (подразнення), що вказує на явище стомлення нерво-психічного механізму»<sup>72</sup>.

Отже, саме з ім'ям І. Сікорського можна пов'язати започаткування вітчизняних експериментальних досліджень із педагогічної психології (або педології чи, як називали цю галузь наприкінці ХІХ ст., експериментальної педагогіки), що мало на меті створення наукових засад вчення про дитину, побудованого на синтезі всіх знань про неї й спрямованого на реформування школи<sup>73</sup>. Значення, яке надавалося у той час цій науковій галузі, сформульовано у міркуванні відомого російського вченого-педолога М. Румянцева: «За допомогою науки про дітей дійсно буде створено нову науку про виховання. Потреба в такій новій науковій теорії виховання особливо нагальна нині, коли визріла потреба у реформі освіти і школи»<sup>74</sup>.

Однак очевидний пріоритет І. Сікорського як експериментатора вже тривалий час не має відповідного визнання, оскільки поширення набула думка про те, що вчений не справив належного впливу на розвиток вітчизняної педології<sup>75</sup>.

Експериментальний напрям досліджень у педагогіці послугувався тими методами, що застосовувалися в експериментальній психології, а саме експериментальним спостереженням, тестуванням та анкетуванням. Спостереження проводилося в умовах спеціально поставленого, тобто розробленого, експерименту, коли досліджувались конкретні форми розвитку діяльності колективу та дитини, її особистісні якості, риси характеру. Анкети використовувалися, коли досліднику потрібні були результати великої кількості спостережень. Анкетний метод, що набув масового використання і тлумачився у той час набагато ширше, ніж сьогодні,

<sup>71</sup> Там же. — С. 33.

<sup>72</sup> Там же. — С. 42.

<sup>73</sup> Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд-во РОУ, 1996.

<sup>74</sup> Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Румянцев // Ежегодник экспериментальной педагогики. — Вып. 1. — 1908. — СПб, 1909. — С. 54—55.

<sup>75</sup> Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. Бим-Бад. — М.: Большая рос. энцикл., 2002.

застосовувався для нагромадження численних відомостей про поведінку людини<sup>76</sup>.

Виокремлювали масове спостереження, мета якого полягала у вивченні великих груп дітей, й індивідуальне спостереження, за допомогою якого дослідники намагалися простежити розвиток окремої дитини. Під час спостережень важливим було питання про умови, за яких відбувається це педагогічне явище. Для одержання об'єктивних результатів спостереження визначали зовнішні й внутрішні умови, у яких мало спостерігатися педагогічне явище, потім передбачали повторення його за тих самих умов й зіставлення результатів, отриманих у різний час протягом спостереження досліджуваних фактів.

У розроблення методів вивчення дитини, зокрема з допомогою поставлених у лабораторних умовах експериментів, вагомий внесок зробив відомий психолог, професор Новоросійського університету М. Ланге (1858—1921), який досліджував процеси сприйняття і уваги<sup>77</sup>. У докторській дисертації «Психологічні дослідження» (1893) він доводив міркування про те, що в психології необхідно задіяти «той точний експеримент, який дав блискучі результати в природничій галузі,... (він. — *Авт.*), допоможе настільки вдосконалити її (психологію — *Авт.*), що вона перетвориться на таку досконалу науку, якою ще ніколи не була»<sup>78</sup>.

Для реалізації досліджень, замислених ним ще під час наукового відрядження для ознайомлення з роботою лабораторії видатного німецького психолога В. Вундта у Ляйпцигу (1883), М. Ланге організував на благодійні кошти одну з перших у Російській імперії психологічну лабораторію (1895)<sup>79</sup>. У її умовах він розробляв такі важливі для педагогіки питання, як визначення суті уваги, яку він обґрунтовував, розглядаючи психічні факти із погляду загальної біології. Глумачачи психічні прояви як своєрідні акти пристосування організму, вчений виокремив і класифікував три види уваги — рефлексивну, інстинктивну, вольову<sup>80</sup>, та розвинув теорію вольової уваги. Щодо цієї теорії, то слід зазначити, що першим різницю в часі перебігу сенсорної і м'язової реакції в контексті вивчення уваги у вундтівській лабораторії репрезентував німецький вчений

<sup>76</sup> Петровський А. В. История советской психологии / А. В. Петровский. — М.: Изд-во Просвещение, 1967. — С. 148—155.

<sup>77</sup> Сухомлинська О. В. Ланге Микола Миколайович / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської: у 2 кн. Кн. 1. — К.: Либідь, 2005. — С. 539—540.

<sup>78</sup> Ланге Н. Н. О значении эксперимента в современной психологии / Н. Н. Ланге // Вопросы философии и психологии. — 1894. — № 4 (24). — С. 565.

<sup>79</sup> Сухомлинська О. В. Ланге Микола Миколайович... С. 541.

<sup>80</sup> Ланге Н. Н. Биологическое определение и разновидности внимания / Н. Н. Ланге [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.psychology-online.net](http://www.psychology-online.net).



Людвіг Ланге (80-ті роки XIX ст.), однак його робота стала предметом багаторічних наукових дискусій<sup>81</sup>.

На основі аналізу переваг і недоліків традиційного методу спостереження й методу лабораторного експерименту інший видатний вітчизняний психолог і педагог О. Лазурський розробив метод природного експерименту, що увійшов до історії розвитку світової психолого-педагогічної думки XX ст. Уперше О. Лазурський доповідав про природний експеримент на I з'їзді з експериментальної педагогіки (1910), зазначивши, що це «своєрідний спосіб дослідження, який займає проміжний стан між зовнішнім об'єктивним спостереженням і лабораторним, штучним експериментом»<sup>82</sup>. Він пропонував обирати як об'єкт спостережень такі моменти педагогічного процесу, що найбільше виявляють особливості дитини, наприклад, «ігри, ручну працю, гімнастику, в яких особливо характерно виявляють ті або ті індивідуальні особливості: швидкість рухів, їх координацію, здатність пристосовуватися до складних рухів тощо»<sup>83</sup>. Так само інформативним для дослідника вчений вважав спостереження за дитячим читанням. Як основну мету свого методу О. Лазурський розглядав, по-перше, вивчення школяра у природних умовах, по-друге, врахування динаміки розвитку дитини протягом певного проміжку часу; по-третє, надання за допомогою одержаних результатів спостережень педагогові порад, як організувати найдоцільніше навчання чи виховання.

На основі проведених з одностудентами-педагогами численних експериментальних уроків, учений сформулював план діяльності вчителя:

1. Визначити ключовий («центральный») інтерес дитини.
2. Організувати довкола цього інтересу комплекс навчання і виховання.
3. Пам'ятати, що найбільш цінною є гармонійно розвинена особистість<sup>84</sup>.

О. Лазурський визнавав, що спеціально організований лабораторний експеримент також важливий як метод дослідження, але зауважував, що не можна «створити весь будинок педагогічної науки на фундаменті тільки психологічного експерименту»<sup>85</sup>. У тлумаченні вченого педагогіка мала бути синтезом філософії, соціології і психології.

<sup>81</sup> Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — 3-е изд., дораб. — М.: Мысль, 1985. — С. 249.

<sup>82</sup> Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте / А. Ф. Лазурский // Труды I Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С. — Петербурге с 26 по 31 декабря 1909 г. — СПб., 1911. — С. 142.

<sup>83</sup> Там же. — С. 143.

<sup>84</sup> Лазурский А. Ф. Личность и воспитание. Естественный эксперимент и его школьное приложение / А. Ф. Лазурский. — Пг., 1918. — С. 32

<sup>85</sup> Там же.

Як зауважують дослідники історії початкового розвитку вітчизняної експериментальної педагогіки<sup>86</sup>, більшість досліджень у цій сфері стосувалася вивчення індивідуальних або вікових особливостей пізнавальних процесів у дітей: відчуттів, уявлень, пам'яті. Завдяки накопиченню й оприлюдненню результатів таких студій у суспільстві не лише поширювалися новітні погляди на природу дитинства, а й змінювалося ставлення вчительства до педагогічного процесу. До таких учених-просвітників належав О. Нечаєв, який доклав багато зусиль щодо впровадження досягнень вітчизняної експериментальної педагогіки у шкільництво. Він став одним із засновників вітчизняної педагогічної психології, був прихильником ідей вільного виховання, зробив значний внесок у розвиток не лише методів вітчизняних експериментальних досліджень дитинства, а й у формування ставлення до дитини як до «морально-цінної» (вислів самого науковця. — *Авт.*) особистості.

У 1898 р. дослідник перебував у науковому відрядженні за кордоном, де ознайомився з роботою провідних на той час психологічних лабораторій В. Вундта (Ляйпциг), Г. Е. Мюллера (Геттінген), Е. Меймана (Цюріх), А. Біне (Париж), Е. Крепеліна (Гайдельберг). Їхні наукові пошуки вирішально вплинули на життєвий вибір молодого О. Нечаєва, і він присвятив себе експериментальному вивченню розвитку дитини та впровадженню експерименту в педагогічну практику<sup>87</sup>.

За його ініціативою у 1901 р. відкрито перший вітчизняний центр експериментальних педагогічних досліджень — лабораторію експериментальної педагогічної психології при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів у місті Санкт-Петербурзі, яка завдяки діяльності низки створених у той час педолого-експериментальних дослідних установ стала одним зі світових центрів розвитку експериментальної педагогіки<sup>88</sup>.

Із заснуванням згаданої лабораторії сучасні науковці пов'язують і започаткування використання тестових методик<sup>89</sup> у вітчизняній педології. Однак, як доводить дослідник історії тестів В. Кадневський, до 20-х років XX ст. вітчизняні дослідники вживали не термін «тест», а його аналоги російською мовою: «випробування душі» (коли перекладали англomовний термін «mental test»), «психологічний профіль» (автор терміна й оригінальної серії тестів — видатний вчений

<sup>86</sup> Див. дослідження В. Лук'янової, З. Мерешкової, О. Романова, Л. Обухової, І. Сакович.

<sup>87</sup> Никольская А. А. А. П. Нечаев: жизнь и творческий путь / А. А. Никольская // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 100—111.

<sup>88</sup> Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 52.

<sup>89</sup> Кадневский В. М. История тестов: монография / В. М. Кадневский. — М.: Нар. образование, 2004. — С. 8.

Г. Россолімо, про це йтиметься далі), «експериментальний дослід», «психологічний дослід»<sup>90</sup>.

Мета роботи лабораторії О. Нечаєва полягала в дослідженні різноманітних особливостей дитячого віку, зокрема: вивчення домінантних асоціацій в різних вікових групах, запам'ятовування слів різного значення, розвитку і стану уваги, дитячого читання, розумової втоми, звичних засобів заучування, швидкості розумової роботи в різному віці<sup>91</sup>. Тобто осердям наукових інтересів лабораторії було встановлення пізнавальних процесів у дітей.

Одним із перших у вітчизняній експериментальній педагогіці в цій лабораторії було здійснене дослідження вольових процесів у дітей, яке показало, що в «підлітковому віці водночас зі зменшення податливості прямому навіюванню у молоді посилюється податливість непрямому навіюванню»<sup>92</sup>. О. Нечаєв експериментально встановив зв'язок між навіюванням та пам'яттю й увагою в процесі розвитку дитини, показав, що зі зростанням стійкості уваги й розвитком пам'яті посилюється і здатність людини піддаватися навіюванню. Він експериментально довів наявність зв'язку між емоційною сферою людини та розвитком її інтелекту.

Такі висновки мали істотне практичне значення для удосконалення педагогічного процесу в школі. О. Нечаєв наголошував, що на формування «морально-цінної» особистості впливає не тільки спадковість, а й навколишнє середовище, до одного з виявів якого він відносив силу навіювання: «Під впливом навіювань людина здатна нерідко забути власні інтереси, кинути вкорінені звички, відродитися духом. Між впливом спадковості та навіювань відбувається постійна взаємодія. Навіювання тим дієвіше, чим більше воно відповідає спадковим нахилам»<sup>93</sup>. На думку дослідниці В. Лук'янової, О. Нечаєв був одним із перших вітчизняних учених, який обґрунтував важливе значення сугестії в педагогічному процесі<sup>94</sup>.

Відкриття лабораторії збіглося в часі з публікацією монографії її керівника О. Нечаєва «Сучасна експериментальна психологія в її ставленні до питань шкільного навчання» (1901), в якій автор використав велику кількість джерел з проблеми, відобразив результати численних, виконаних переважно у лабораторіях Європи, експери-

<sup>90</sup> Там же. — С. 37.

<sup>91</sup> Нечаєв А. П. Современная экспериментальная психология в вопросах школьного обучения / А. П. Нечаев. — СПб., 1901. — С. 23.

<sup>92</sup> Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 49.

<sup>93</sup> Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей / А. П. Нечаев. — М., 1915. — С. 50.

<sup>94</sup> Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 52.

ментальних досліджень, доповнених також описом власних експериментів з вивчення пам'яті у дітей 3—10 років<sup>95</sup>. У книжці містилися поради вчителям щодо вдосконалення процесу навчання.

Як основні методи наукового дослідження в лабораторії від самого початку її функціонування використовувалися експеримент (переважно у формі тестів) і застосування спеціальних приладів для проведення дослідів, за що у 1903 р. О. Нечаєв і його науковий підрозділ отримали дві золоті медалі на міжнародній виставці «Дитячий світ»<sup>96</sup>. Досліди проводили в середніх навчальних закладах міста. Як описував співробітник лабораторії М. Румянцев, план науково-дослідної роботи в лабораторії був такий: спочатку під час лабораторних досліджень з'ясовували валідність експериментального методу; потім, коли метод виявлявся придатним, ставили досліди в школах; результати дослідів науково опрацьовували в лабораторії<sup>97</sup>. У такий спосіб досягали достовірності й практичного значення здійснюваних експериментів.

Експериментальні дослідження петербурзьких учнів чоловічих і жіночих навчальних закладів, здійснені О. Нечаєвим і його колегами, описані й ґрунтовно проаналізовані французьким психологом — їхнім сучасником — В. Арні у статті «Новітні досліди з вивчення психологічної діяльності учнів» (1901). Так, в експерименті з вивчення пам'яті взяло участь 687 осіб (494 учня і 193 учениці віком від 8 до 18 років)<sup>98</sup>. Під час восьми групових тестів: демонстрували 12 малюнків або 12 слів, які слід було запам'ятати й відтворити по пам'яті; давали низку різних звуків, які дітям треба було визначити на слух (удар по стакану, по картону, звук пострілу, свистка тощо); давали ряд чисел, які необхідно було відтворити; пропонували для запам'ятовування такі слова, що викликали певні звукові, зорові, тактильні уявлення, емоції<sup>99</sup>. У підсумку експерименту О. Нечаєв робив висновок, що з віком менше змінюється пам'ять на цифри, однак зростає пам'ять на слова, які викликають емоції. Хлопчики краще запам'ятовували демонстровані предмети й визначали слухові подразники, а дівчатка краще запам'ятовували слова та числа. Було узагальнено, що в порядку спадання краще запам'ятовуються демонстровані предмети, далі — назви предметів, найгірша ситуація було з відтворенням чисел і слів, що відображали почуття, та з абстрактними словами<sup>100</sup>.

<sup>95</sup> Нечаєв А. П. Современная экспериментальная психология в вопросах школьного обучения / А. П. Нечаев. — СПб., 1901. — 285 с.

<sup>96</sup> Романов А. А. Романов А. А. А. П. Нечаев: истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд-во РОУ, 1996. — С. 20.

<sup>97</sup> Румянцев Н. Е. Лаборатория экспериментальной педагогической психологии в Петербурге / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1907. — С. 21 (22).

<sup>98</sup> Арни В. Новейшие опыты изучения психической деятельности учащихся / В. Арни // Вестник воспитания. — 1901. — № 5. — С. 30—34.

<sup>99</sup> Там же.

<sup>100</sup> Там же. — С. 34.

О. Нечаєв не лише проводив дослідження, а й активно пропагував серед педагогічної громадськості ідеї експериментального вивчення школярів, що засвідчено також у виступах на з'їздах і зібраннях різного роду, на курсах і перед учителями<sup>101</sup>. Пропонуючи на допомогу викладачам нескладні експериментальні методи, тести, анкети, він сприяв організації психологічних кабінетів і лабораторій у школах та інших навчальних закладах не тільки в Москві та Санкт-Петербурзі, а й у Нижньому Новгороді, Одесі, Тифлісі, Катеринославі, Харкові та інших містах<sup>102</sup>.

До ефективних засобів розвитку морально-цінної особистості, як мети виховання за О. Нечаєвим, належали правильно організована гімнастика, спортивні вправи, ігри, ручна праця<sup>103</sup>. На думку вченого, істотний виховний вплив на формування вольової сфери особистості дитини справляє організоване спілкування: «Щоденне спілкування з рідними та товаришами, виконання своїх повсякденних обов'язків, подолання будь-яких неминучих ускладнень... — ось природні завдання, у розв'язанні яких вправляється воля. Завдання вихователя... — створити навколо дитини атмосферу добрих звичаїв, що могли б позитивно на неї впливати. З цього погляду величезний вплив має те, що називається спільним духом школи, тобто весь її устрій, спільний характер її порядків, тон ставлення вчителя до дітей»<sup>104</sup>. Він розглядав особистість, з одного боку, як мету виховання, з другого — як результат психічного розвитку самої людини.

О. Нечаєв був переконаний, що лише знаючи індивідуальні особливості дитини, рівень її знань, потреб, стан здоров'я, морального розвитку, можна впливати на загальні закони душевного розвитку людини. У статті «Питання виховання у зв'язку з постановкою його у Психоневрологічному інституті» (1909) учений висунув завдання індивідуалізації мети виховання. Цьому мала сприяти запропонована ним програма спостережень вчителя за індивідуальними відмінностями школярів. До її складу вчений насамперед зарахував: характеристики фізичного розвитку дитини та її нервової системи; перелік захворювань, що їх зазнала дитина, котрі послаблюють її розумову діяльність; відомості про зріст, вагу, колір обличчя тощо. На думку О. Нечаєва, важливо також фіксувати особливості пере-

<sup>101</sup> Романов А. А. Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд-во РОУ, 1996. — С. 19—30.

<sup>102</sup> Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ти рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 51.

<sup>103</sup> Сакович И. А. Педагогические воззрения А. П. Нечаева / Сакович Инна Александровна: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Сакович. — М., 2009 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www./dissercat.com/content](http://www./dissercat.com/content).

<sup>104</sup> Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей / А. П. Нечаев. — М., 1915. — С. 171.

бігу життя в сім'ї дитини (наявність випадків душевних і нервових захворювань, алкоголізму, туберкульозу). У подальших спостереженнях дослідник пропонував визначити: 1) досвід учнів та їхній словниковий запас; 2) пам'ять (її види, якості); 3) тип працездатності; 4) увагу, тобто послаблення уваги учня завжди чи лише під час виконання конкретного завдання; 5) піддатливість навіюванню; 6) переважаючий тип настрою; 7) цілісність душевного життя<sup>105</sup>.

О. Нечаєв започаткував експериментальне вивчення особистості школяра, що стало значним кроком уперед у розвитку вітчизняної педагогічної думки, у вирішенні теоретичних і практичних проблем психології особистості.

Однодумцем О. Нечаєва у вивченні вольових процесів методами тестів та спеціально поставленого експерименту був психолог М. Румянцев, який досліджував формування пізнавальних інтересів учнів. Розвиток цієї сфери він вважав першочерговим завданням школи у розвитку особистості. На його думку, за правильного керівництва розумовим розвитком дитини цікавість до здобуття знань не зникне після закінчення школи, а навпаки, стане рушієм розумової праці і сприятиме прагненню самоосвіти. М. Румянцев стверджував, що учень «зовсім не склянка, яку можна наповнювати коли завгодно, чим завгодно і як завгодно, він засвоює добре не тільки те, що збуджує його до активної участі в шкільній праці. Він робить успіхи в розумовій галузі, коли сам працює, коли навчання стає його особистою справою, тобто коли схвильована його воля»<sup>106</sup>.

Іншою галуззю педології початку ХХ ст., яка розширила межі тогочасної педагогіки, стало вивчення аномальних або важких дітей. Серед учених, які найбільш плідно досліджували аномальне дитинство на землях підросійської України у зазначений період, передусім слід звернутися до спадщини психіатра і педагога І. Сікорського. Ще у 1880 р. за державним дорученням учений як приват-доцент клініки психічних і нервових захворювань був відряджений до військової прогімназії у м. Вольську (Саратовська губернія) для ознайомлення з її організаційно-педагогічними заходами, а також для спостереження за процесом виховно-виправної справи<sup>107</sup>. Про цей заклад учений потім написав, що це був перший (діяв з 1868 р.) на теренах Російської імперії спеціальний заклад, де почали застосовувати педагогічні прийоми для виправлення «важких дітей». До прогімназії зібрали хлопчиків, які слабо встигали

<sup>105</sup> Нечаев А. П. Вопросы воспитания в связи с постановкой его в Психоневрологическом институте / А. П. Нечаев // Рус. шк. — 1909. — № 1. — С. 71.

<sup>106</sup> Румянцев Н. Е. Педология / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 92.

<sup>107</sup> Сикорский И. А. Воспитательно-исправительное учебное заведение / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5 кн. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 182.



у навчанні, були хворобливими у душевному плані, мали негативні якості характеру, чим завдавали труднощів у звичайних навчальних закладах<sup>108</sup>.

Наприкінці 60-х років XIX ст. в ужиток педагогів імперської Росії увійшов термін «важкі діти», який використовували у Європі. Ним позначали дітей, які насамперед вирізнялися серед однолітків зовнішніми виявами своїх індивідуально-психологічних особливостей, а саме: соціально негативними вчинками, агресивністю, моральною черствістю, жорстоким ставленням до оточення, а також зниженою здатністю до навчання. Часто такі маленькі особистості вже з дитинства скоювали протиправні вчинки, що давало підстави тогочасним ученим вважати певним чином синонімами поняття «важкі діти» і «малолітні злочинці»<sup>109</sup>. Популярність таких поглядів була зумовлена поширенням теорії про провідну роль спадковості у розвитку особистості, а також ідей італійського психіатра і антрополога Ч. Ломброзо про вроджену злочинність, згідно з якою злочинцями не стають, а народжуються. У галузі виховання це спричинило популярність твердження, що дитина від народження є зла, ледача, вередлива і загалом недовершена істота.

З подібними міркуваннями погоджувалися далеко не всі тогочасні освітяни. Наприклад, видатний російський педагог П. Лєсгафт наголошував, що визнання подібних теорій вигідне лише для вчителів-невдах. Він належав до вчених, які обстоювали думку про те, що «зіпсованість» дитини є результатом поганої системи виховання: «У переважній більшості випадків не природжена тупість (моральна або розумова), а педагогічні помилки готують дитині гірке майбутнє»<sup>110</sup>.

Спираючись на спостереження за станом фізичного, розумового та морального розвитку вихованців Вольської прогімназії та учнів інших закладів, загалом понад 150 дітей, І. Сікорський сформулював свої міркування щодо виховання «важких дітей», які виклав у доповіді «Про дітей, важких у виховному значенні», проголошеній на IV Міжнародному конгресі з гігієни в м. Женева (1882). Це питання не було розробленим на той час, а тому викликало великий інтерес і схвальні оцінки.

Учений використовував у дослідженнях широке коло різноманітних відомостей про дітей, не обмежуючись лише безпосереднім спостереженням за ними, під час якого фіксував їхні фізичні й психічні властивості та особливості. Зокрема, він у деталях ознайомлювався з

<sup>108</sup> Там же. — С. 184—185.

<sup>109</sup> Лаврова О. В. Проблеми виховання важковиховуваних дітей у спадщині І. О. Сікорського / О. В. Лаврова // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: Пед. науки. — Ч. II. — Луганськ: Альма матер, 2006. — С. 78.

<sup>110</sup> Лєсгафт П. Ф. Семейное воспитание и его значение / П. Ф. Лєсгафт // Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1988. — С. 12.

обставинами життя учнів у гімназії й у період, що передував перебуванню у навчальному закладі, для створення психологічних біографій вихованців вивчав їхні характеристики, які щороку складали вихователі прогімназії. Крім того, дослідник проаналізував атестаційні зошити, що у військово-навчальних закладах, на його думку, велися дуже ретельно і ґрунтовно. У такі зошити записували відомості про успіхи хлопчиків у навчанні, про їхню поведінку й вчинки. Згадану документацію І. Сікорський вважав надзвичайно «цінним матеріалом для розумової і моральної статистики учнів»<sup>111</sup>. Учений намагався також визначити вплив на учнів навчального і виховного плану роботи школи.

На підставі проведених досліджень І. Сікорський обґрунтував класифікацію «важких дітей» за п'ятьма типами відповідно до нервово-психічного стану учнів, що стала першою у вітчизняній дитячій психології:

- «діти і юнаки, легко збудливі у нервово-психічному розумінні» (вони становлять близько 50—60% усіх дітей, важких у виховному аспекті);
- «діти і юнаки, у яких порушене нормальне співвідношення між зростом і психічним розвитком» (вони становлять близько 15% і поділяються на дві групи: в одних пришвидшується фізичний розвиток і відстає розумовий, у других успішний розвиток розуму супроводжується зупиненням чи сповільненням росту тіла);
- «юнаки із завищеним самопочуттям (самооцінкою. — *Авт.*)» (близько 10%);
- «рухливо-неспокійні», котрих 5—6%, вони погано встигають у навчанні й характеризуються неухважністю;
- «діти і юнаки з дуже стійкими, ймовірно вродженими вадами характеру» (їх близько 15—17%, і 4/5 з них належать до сімей із виявами душевних хвороб, алкоголізму, тяжких неврозів)<sup>112</sup>.

Учений детально схарактеризував кожний з виокремлених типів. Крім того, вирізняючи серед сукупності інших причин моральної і розумової зіпсованості учнів чинник хронічної втоми, вчений мотивував три стадії розвитку цього явища: 1) витрачання учнем більшої кількості часу на приготування уроків, ніж раніше (очевидно, розумова праця відбувається повільніше й потребує більшого напруження; 2) вияви негативних вчинків, не характерних у минулому; 3) втрата інтересу до знань, відбувається поступове зневірення у своїх силах, розвивається байдужість до своїх навчальних успіхів<sup>113</sup>.

<sup>111</sup> Сикорский И. А. Воспитательно-исправительное учебное заведение / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5 кн. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 170.

<sup>112</sup> Там же. — С. 171—175.

<sup>113</sup> Там же. — С. 178—179.

З наведених міркувань постає, що І. Сікорський продовжив і розвинув свої дослідження розумового стомлювання дітей, започатковані у 70-х роках і оприлюднені у 1879 р. не лише у вітчизняній, а й у зарубіжній науковій пресі, зокрема французькому часописі «Annales d'hygien publique» і в англійському журналі з питань виховання. Ця праця була високо оцінена В. Лаєм<sup>114</sup> і Е. Клапаредом<sup>115</sup>. На думку В. Лук'янової, можна стверджувати, що І. Сікорський раніше за В. Лая, Е. Меймана та Е. Клапареда «вказав на необхідність розвитку експериментальної педагогіки»<sup>116</sup>. Однак ще в 1925 р. вітчизняний учений-психолог І. Євергетов у праці, присвяченій розвитку експериментальної педагогіки, зазначив: «Перші роботи у галузі експериментальної педагогіки належать російському психіатру, професору Київського університету, Сікорському, який перший опублікував у 1879 р. своє дослідження про дію стомлення на школярів. Пізніше, у 1891 р., Л. Бургерштейн у Відні здійснював подібні дослідження. Потім, у 1896 р., з'явилася праця Лая «Führer durch den Schreibunterricht»; у тому самому році з'явилася праця Біне «Про типи сприйняття», яка була зібрана на основі письмових робіт досліджуваних... Далі йдуть усім відомі праці Лая («Експериментальна дидактика»), Меймана («Експериментальна педагогіка») та багатьох російських учених та дослідників, які створили нашу експериментальну педагогіку — Нечаєв, Лєсгафт, Каптерєв та ін.»<sup>117</sup>.

У виступі на міжнародному конгресі І. Сікорський обґрунтував необхідність вирізняти у понятті «важкі діти» природну відсталість і зіпсованість, спричинену специфічними умовами росту організму дитини й розвитку її фізіологічних функцій. Реакція зарубіжного наукового загалу на висловлені положення була дуже позитивною, а самого доповідача назвали першопрохідцем у сфері дослідження дітей, важких у виховному плані<sup>118</sup>. З того часу офіційно визнавалося, що крім двох основних категорій «важких дітей» (розумово відсталі та малолітні правопорушники) є ще одна: діти, важкі у виховному плані<sup>119</sup>.

<sup>114</sup> Лай В. А. Экспериментальная дидактика / В. А. Лай. — СПб., 1914. — С. 3.

<sup>115</sup> Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — СПб., 1911. — С. 5.

<sup>116</sup> Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — С. 50.

<sup>117</sup> Эвергетов И. Введение в экспериментальную педагогику. Основание методики экспериментально-педагогического исследования / И. Эвергетов. — Л.: Тип. Транспечати им. Воровского, 1925. — С. 3—4.

<sup>118</sup> Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1906. — С. 7.

<sup>119</sup> Там же. — С. 8.

Дослідження щодо «важких дітей» зумовили висновок І. Сікорського про необхідність розширення кола наукових спостережень за дітьми з метою встановлення моменту зародження (започаткування) труднощів у вихованні. Для цього він вирішив розпочати вивчення дітей більш молодшого віку — дошкільного. Вчений здійснив низку спостережень у Санкт-Петербурзькому виховному будинку, у відділі законних дітей<sup>120</sup>.

Спираючись на узагальнення результатів наукових спостережень за дітьми дошкільного та шкільного віку, І. Сікорський підкреслював, що «значна частина відхилень у характері та розумовому стані дітей виникає у віці першого дитинства (тобто від народження до семи років), а деякі виникають через хворобливу спадковість»<sup>121</sup>. А тому, стверджував учений, починати впливати на малюків необхідно якнайраніше<sup>122</sup>.

У контексті проблеми вивчення аномального дитинства підкреслимо, що І. Сікорський належав до вчених, які активно поширювали в суспільстві ідею необхідності цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей з розумовими і психічними відхиленнями. Він вважав, що розумово відсталі діти, «яких не навчили і не розвинули у школі, у майбутньому збільшать загальний відсоток злочинності»<sup>123</sup>. Поряд із важливістю налагодження цілеспрямованого навчально-виховного процесу у спеціальних навчальних закладах, організацію яких обстоював дослідник, він також високо цінував виховні можливості праці, виводячи пряму залежність між моральним обличчям особи і її повсякденним трудовим навантаженням: «Людина починає опускатися морально, коли припиняє працювати»<sup>124</sup>. Слід наголосити, що І. Сікорський був прибічником діяльнісного підходу до навчання й виховання психічно аномальних дітей, і обстоював педагогічну доцільність «невпинного розумового і морального напруження вихованців»<sup>125</sup>.

Спираючись на тезу про те, що медицина розробляє методи боротьби з хворобами людини у процесі дослідження патологіч-

<sup>120</sup> Там же. — С. 6—7.

<sup>121</sup> Там же. — С. 7.

<sup>122</sup> Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб.: Изд. А. Е. Рябченко, тип. А. С. Суворина, 1884. — С. 20—21.

<sup>123</sup> Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнарв и К., 1904. — С. 3.

<sup>124</sup> Вопросы нервно-психической гигиены // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5 кн. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1900. — Кн. 3. — С. 2.

<sup>125</sup> Там же. — С. 2.

них станів здоров'я, І. Сікорський вважав найсуттєвішим для педагогів вивчення різноманітних видів відхилень у розвитку дітей. Зауважимо, що у другій половині XIX ст. зберігалися думки про вроджену притаманність відхилень у розумовому розвитку особистості маленької людини, а тому заперечувалася необхідність психолого-педагогічної корекції природи таких дітей. І. Сікорський не поділяв цієї традиційно-консервативної позиції і надавав великого значення психолого-педагогічним методам, а також ролі вчителя й вихователя у процесі розвитку аномальних дітей. Виступаючи на II з'їзді вітчизняних психіатрів у Києві (вересень 1905 р.), він наполягав на необхідності залучення до педагогічно-виправної роботи з такими дітьми широкого загалу фахівців — і педагогів, і психологів, і лікарів<sup>126</sup>.

Психолого-педагогічні дослідження І. Сікорського у 70—80-х роках XIX ст. зумовили обґрунтування ним узагальненого варіанта власної класифікації «важких» дітей:

- діти, слабкі у розумовому плані: а) тяжкий тип розумової недорозвиненості (ідіотизм); б) розумова слабкість, недоумкуватість; в) розумова відсталість;
- діти, нестійкі у моральному плані;
- психічно хворі діти.

Ці типи дитячої недорозвиненості (крім типу «а»), на думку вченого, підлягали виховному впливу та корекції лікувальними методами, і могли бути компенсовані за допомогою раціональних психологічних і педагогічних методів і прийомів.

Для реалізації своїх ідей І. Сікорський прагнув створити спеціалізований навчально-виховний заклад нового типу для «розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей обох статей, а також для виправлення морально ненормальних дітей»<sup>127</sup>. Тому учений разом із молодшими доньками Ольгою та Оленою, які пройшли стажування (вивчали досвід і набули практичних навичок) у такому інституті Ж. Бурневіля у Парижі<sup>128</sup>, у 1904 р. відкрив у м. Києві перший на українських землях приватний навчальний заклад нового типу — Лікарсько-педагогічний інститут (ЛПІ), мета якого полягала у сприянні розумовому, фізич-

<sup>126</sup> Сикорский И. А. Психологические основы воспитания: речь, произнесенная в торжественном заседании II съезда отечественных психиатров в Киеве 8 сентября 1905 г. / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнарєв и К, 1906. — С. 3—4.

<sup>127</sup> Там же. — С. 5.

<sup>128</sup> Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні [X — поч. XX ст.]: Нариси / Редкол.: М. Д. Ярмаченко [відп. ред.], Н. П. Калениченко [заст. відп. ред.]. С. У. Гончаренко та ін. — К.: Рад. шк.: 1991. — С. 225—226.

ному розвитку важких дітей різних типів та їхньому моральному виправленню<sup>129</sup>.

І. Сікорський обстоював думку про те, що дітям із відхиленнями від норми для розвитку внутрішнього потенціалу необхідні не тільки лікарський догляд, а й допомога психолога, педагога та сімейна атмосфера. За словами вченого, «звичайні заклади чи школи, які займаються переважно розумовим розвитком, непридатні для задоволення потреб таких дітей, оскільки багато дітей з певними відхиленнями розвитку, зберігаючи здатність до морального розвитку та виховання, з великими труднощами досягають розумових успіхів та техніки»<sup>130</sup>.

У статуті ЛПІ зазначалося, що діти, які прийматимуться до закладу, можуть мати такі відхилення у розвитку: 1) діти з легкими формами морального недоумства; 2) діти з нетяжкими формами нервово-психічного виродження (генетичний ідіотизм); 3) слабоумні діти, але не ідіоти; 4) діти, які в ранньому дитинстві або у лоні матері зазнали хвороби, котра утруднила розумовий розвиток; 5) діти з відхиленнями в процесі розумового та морального розвитку (коли почуття більш розвинені порівняно з волею та розумом, або недорозвинена воля, або порушена гармонія між душевним і фізичним розвитком); 6) діти, в яких розумовий та моральний розвиток був порушений унаслідок тривалого нетяжкого хворобливого стану мозку та нервової системи<sup>131</sup>.

Заклад замислювався фундаторами як своєрідне виховне середовище, наближене за устроєм до сімейного осередку. ЛПІ поєднував школу й пансіон (інтернат), тобто вихованці перебували в ньому постійно, повертаючись додому лише на канікули. Це уможливило цілодобовий продуманий вплив на дітей — і у процесі навчальних занять, і у позанавчальний час. Інша особливість діяльності ЛПІ полягала в тому, що крім навчання й виховання діти проходили необхідне медичне обстеження й у разі потреби підлягали лікуванню. «Успіх виховання у багатьох випадках залежить від правильного лікування», — стверджував І. Сікорський<sup>132</sup>.

Заклад був також специфічним науково-дослідним підрозділом у царині спостереження за аномальними дітьми, їх вивчення та застосування корекційних психолого-педагогічних прийомів і

<sup>129</sup> Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1906. — С. 3.

<sup>130</sup> Там же. — С. 2—4.

<sup>131</sup> Там же. — С. 13—14.

<sup>132</sup> Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1904. — 44 с.



заходів. До складу інституту входили також приватна психологічна лабораторія лікаря-консультанта І. Сікорського та педагогічна амбулаторія<sup>133</sup>, де досліджували причини й особливості патології дитячого розвитку, визначали «психологічний і педагогічний діагноз» дітей та надавали психологічну допомогу, консультації. Відкриття педагогічної амбулаторії створило можливості для встановлення реального контингенту аномальних дітей міста, поширення практичних знань про виховання дітей у сім'ї та школі серед пересічних батьків. В одному зі звітів про роботу ЛПІ І. Сікорський повідомляв, що інститутом зібрано великий матеріал про властивості та вияви хворобливих натур, а також про умови, які сприяють розвитку цих ненормальних явищ<sup>134</sup>.

У діяльності ЛПІ І. Сікорський втілював у життя своє переконання у тому, що «важких дітей» слід навчати і виховувати окремо від нормальних учнів, тобто у спеціально створеному закладі: «Недорозвинена, відстала, слабоумна дитина ні вдома, ні в закладі для божевільних не може залишатися без шкоди для себе. Тільки спеціально створений заклад може дати такій дитині необхідне виховання і врятувати її від розумового й морального занепаду»<sup>135</sup>. Такого висновку вчений дійшов під час тривалих багаторічних спостережень за розумово відсталими і морально викривленими дітьми. Вивчаючи аномальних дітей, І. Сікорський встановив, що у звичайних навчальних закладах такі діти стають об'єктом утисків та переслідувань з боку здорових дітей, а в сім'ї їх нівечать невмілим поведінням чи недостатньою опікою<sup>136</sup>. Організацію лікувально-педагогічних закладів учений вважав винятково важливою не лише у педагогічному, а й у соціальному аспекті, бо «розумово відсталі діти, позбавлені лікування та виховання, неминуче привносять в суспільство елемент виродження»<sup>137</sup>.

Прагнучи заповнити різноманітними заняттями весь день вихованців, учений водночас завжди враховував необхідність запобігати їхній перевтомі, а тому в закладі практикувалося чергування занять з відпочинком. Він наголошував, що заняття слід змінювати відразу,

<sup>133</sup> Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1906. — С. 11.

<sup>134</sup> Там же. — С. 56.

<sup>135</sup> Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1904. — С. 28.

<sup>136</sup> Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й. 1909—1910 гг. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1910. — С. 38.

<sup>137</sup> Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. / В. І. Бондар. — К.: Наш час, 2005. — С. 26.

як тільки педагог помітить зміну настрою в дитини («втомлення почуттів») чи появу неухважності («втомлення розуму та волі»). Для попередження втомлюваності й для забезпечення нормального настрою дітей у ЛПП чергували абстрактну розумову роботу з іншим видом розумової діяльності у вигляді ігор, забав, розваг, педагогічної гімнастики<sup>138</sup>. На думку І. Сікорського, науково обґрунтований розподіл усього дитячого часу мав стати принципом роботи таких навчально-виховних закладів для «важких» дітей.

Подібної думки про значення режиму дня в житті розумово і морально недорозвинених дітей дотримувався й талановитий російський педагог-психіатр В. Кащенко, який організував у Москві у 1908 р. школу-санаторій для важковиховуваних дітей, один із перших приватних закладів такого роду в Росії. Однією з основних гігієнічних вимог і водночас важливим психотерапевтичним і виховним чинником діяльності школи-санаторію проголошувався режим дня, якого чітко дотримувалися всі. Обов'язковість виконання вимог розпорядку дня давала змогу вихованцям, на думку організатора, не витрачати психічну енергію на пристосування до нових умов, дисциплінувала їх, що було особливо корисно для вередунів, дітей зі слабо розвинутою вольовою сферою<sup>139</sup>.

Саме В. Кащенко належить уведення до педагогічного лексикону на початку XX ст. аналога поняття «важкі» діти — «дефективні» діти, який згодом, уже у 20-ті роки, він замінив поняттям «виняткові» діти.

У 1910 р. на III з'їзді вітчизняних психіатрів В. Кащенко, обґрунтовуючи необхідність виокремлення чотирьох типів дефективних дітей (розумово відсталі різних ступенів, діти з психічною нестійкістю й невірноваженістю, епілептики, психічно хворі), наголосив, що в «організації допомоги дітям усіх цих типів важливо дотримуватися принципу *диференціації* (курсив В. Кащенко. — *Авт.*). Одним потрібна опіка (піклування) лікарняна або сімейна, другим — і опіка, і лікування, для третіх необхідне спеціально організоване виховання-навчання»<sup>140</sup>.

Погоджуючись із сучасним російським науковцем Л. Головановим, який оцінив московську школу-санаторій

<sup>138</sup> Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й. 1909—1910 гг. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1910. — С. 47.

<sup>139</sup> Кащенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В. П. Кащенко // Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кащенко. — М., 1912. — С. 214.

<sup>140</sup> Кащенко В. П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей: доклад на 3 съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — С. 214.

В. Кашенка як «оригінальний дитячий заклад, що поєднував педагогічні, лікувальні і дослідні цілі... й за своїми завданнями та організацією справи був новим не лише для Росії, а й загалом у світі»<sup>141</sup>, вважаємо цілком виправданим поширити цю оцінку й на Лікувально-педагогічний інститут І. Сікорського, який розпочав таку діяльність на чотири роки раніше, ніж московський заклад.

У зв'язку з вітчизняними дослідженнями аномального дитинства слід виокремити спадщину Г. Трошина, яка за комуністичних часів не вивчалася, бо вчений вважався противником радянської влади, але до 1917 р. його праці були широковідомими. Саме Г. Трошин у 1912—1915 рр.<sup>142</sup> розробив класифікацію дитячого слабоумства на підставі вирізнення й розмежування трьох основних форм:

- 1) психічне недорозвинення;
- 2) дитячі неврози і психози;
- 3) дефекти, спричинені соматичним ослабленням дитячого організму або несприятливими умовами життя і виховання<sup>143</sup>.

Змішування всіх зазначених форм і станів становило основний недолік дитячої психопатології початку ХХ ст., призводячи до неправильних діагнозів і, як наслідок, неадекватного лікування й виховання, а головне — до недоцільного покарання. Вчення Г. Трошина сприяло поглибленню вивчення своєрідності інтелектуального й емоційного розвитку недоумкуватих і «важких» дітей.

Ще однією важливою галуззю вітчизняної експериментальної педагогіки як науки про всебічне з'ясування природи дитини, стала дитяча характерологія. На підставі її результатів експериментально доводилася багатогранність індивідуально-психологічних, характерологічних, поведінкових особливостей кожної окремої дитини, що актуалізувало необхідність урахування особистісних характеристик школярів у побудові цілісного навчально-виховного процесу<sup>144</sup>. Прикладом таких досліджень є роботи П. Каптерева,

<sup>141</sup> Голованов Л. В. Достойный пример жизни и творчества // Кашенко В. П. Педагогическая коррекция: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — С. 8.

<sup>142</sup> Г. Трошин (1884—1938) — учень і послідовник В. Бехтерева, автор праць «Детские ненормальности за последние 100 лет» (1912), «Классификация детских ненормальностей с выделением практически важных форм» (1914). Основний доробок — двотомна монографія «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), відзначена премією К. Д. Ушинського (1916). У 1922 р. разом з іншими російськими інтелектуалами був висланий за межі СРСР як ворог радянської влади ([Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.ihst.ru./project/emigrants](http://www.ihst.ru/project/emigrants)).

<sup>143</sup> Трошин Григорий Яковлевич [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.ihst.ru./project/emigrants](http://www.ihst.ru/project/emigrants).

<sup>144</sup> Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. — СПб., 1901. — 236 с.

О. Лазурського, П. Лесгафта, О. Нечаєва, М. Румянцева, І. Сікорського, М. Ланге та ін.

У розробленні шкільних характеристик, або шкільних характерів, шкільних типів (такі вирази вживалися для позначення індивідуальних особливостей дітей шкільного віку наприкінці XIX ст.), як зазначав видатний представник вітчизняної експериментальної педагогіки О. Нечаєв, було набуто значний досвід і щодо прийомів та способів їх складання, і стосовно їх змісту<sup>145</sup>. До таких студій можна віднести низку педагогічних та психологічних досліджень І. Сікорського, П. Лесгафта, О. Лазурського, Г. Россолімо. Створені ними характеристики-типології учнів значно відрізняються одна від одної і за поставленими завданнями, і за методами їх реалізації. Аналіз поглядів цих учених на дитину, її характеристики та можливості цілеспрямованого вивчення представляє шляхи розвитку таких явищ у педагогіці, як диференціація й індивідуалізація виховання та навчання.

Проблема вивчення характерів школярів набула розвитку в працях П. Лесгафта, зокрема у розділі «Шкільні типи» праці «Сімейне виховання дитини і його значення» (1890—1900), і становила не лише зразок суто емпіричного опису психічних якостей дітей, спостереження за якими проводив автор, а й містила практико орієнтовані рекомендації<sup>146</sup>.

Спільним для І. Сікорського та П. Лесгафта є визнання провідної ролі виховання у формуванні характеру дитини, можливості цілеспрямованого педагогічного впливу, здійснюваного з урахуванням особливостей учня й умов його розвитку. На відміну від І. Сікорського, який обґрунтовував можливості цілеспрямованого педагогічного впливу з урахуванням особливостей учня й умов його розвитку щодо дітей «нервово і розумово відсталих» та важковиховуваних, П. Лесгафт обстоював необхідність диференційованого підходу до учнів загалом, аби домогтися оптимізації педагогічних впливів<sup>147</sup>.

Вивчаючи індивідуально-психічні особливості учнів, учений використовував метод спостереження, але на відміну від І. Сікорського не підкріплював його експериментальними даними. Тому, на думку радянського психолога І. Страхова<sup>148</sup>, шкільні характеристики П. Лесгафта не мали чіткої структури та систем-

<sup>145</sup> Нечаев А. П. Материалы к истории экспериментальной психологии и значение ее для педагогического дела / А. П. Нечаев // Вестник воспитания. — 1916. — № 1. — С. 41—45.

<sup>146</sup> Лесгафт П. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Лесгафт. Ч. I: Школьные типы (6-е изд.). — Ч. II: Основные проявления ребенка. (5-е изд.); Посмертное издание. — СПб., 1910. — 240 с.

<sup>147</sup> Там же. — С. 14.

<sup>148</sup> Страхов И. В. Проблема школьных характеристик в русской психологии / И. В. Страхов // Ученые записки Саратовского педагогического института. — Саратов, 1947. — Вып. 9. — С. 138—143.

ної єдності, а опис кожного дитячого типу був недостатньо планомірним та систематизованим. Проте дитячі типи, представлені у праці П. Лесгафта, досить різноманітні в кількісному і якісному аспектах, що створило підґрунтя для подальших досліджень у галузі дитячої характерології, здійснених О. Лазурським, А. Неклюдовою, М. Румянцевим та ін.

Праці Г. Россолімо про учнівські характеристики стали ще однією віхою на шляху поширення вітчизняних ідей про необхідність індивідуалізації процесу навчання наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. Учений прагнув розробити такий метод вивчення особистості дитини, що давав би змогу виявляти рівень її інтелектуального розвитку як чинник диференціації учнів у процесі навчання. Свій метод він назвав методом «психологічних профілів», тобто вивчення складу особистості за допомогою спеціально дібраних задач-тестів за кожним психічним процесом (увага, воля, точність сприйняття, запам'ятовування зорових вражень, елементів мови, чисел, усвідомленість, комбінаторна здатність, кмітливість, уява, спостережливість) і групами психічних функцій, які найбільшою мірою відображають індивідуальні особливості учнів<sup>149</sup>. Сфера застосування розроблених профілів, на думку ученого, була досить широкою — від опрацювання питання про типи психічних індивідуальностей до вирішення різних загальних педагогічних питань тощо<sup>150</sup>. Так, «індивідуальні карти психіки дітей»<sup>151</sup>, що склалися на підставі профілів, мали практико-педагогічне призначення — їх аналіз допомагав «визначити загальний рівень розвитку психіки дитини, дати їй якісну характеристику й розробити індивідуальну програму подальшого навчання та виховання»<sup>152</sup>.

Найґрунтовніше розроблення шкільних характеристик представлено в дослідженнях українсько-російського вченого, лікаря, психолога і педагога О. Лазурського (1874—1917). Метою досліджень ученого було «одержання повних, фактично обґрунтованих і психологічно проаналізованих характеристик хлопчиків шкільного віку»<sup>153</sup>, які, «з одного боку, матимуть самостійне значення, окреслюючи різні типи учнів й допомагаючи з'ясувати психологічну конституцію кожного окремого типу, а з другого — нададуть широкий матеріал для зіставлень і висно-

<sup>149</sup> Россолімо Г. И. Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях / Г. И. Россолімо. — Ч. I: Методика. — СПб., 1910. — С. 5—9.

<sup>150</sup> Там же. — С. 7—9.

<sup>151</sup> Там же. — С. 18—20.

<sup>152</sup> Там же.

<sup>153</sup> Лазурский А. Ф. Школьные характеристики / А. Ф. Лазурский. — Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Изд. К. Риккера, 1913. — С. 1.

вків щодо складних виявів особистості»<sup>154</sup>. Першим досвідом науковця стало вивчення 11 підлітків-кадетів і створення загальних характеристик, класифікованих у певний спосіб. У кожній характеристиці він описував близько 20 різних особливостей вихованця, групуючи й зіставляючи їх у такий спосіб: 1) характеристики фізичного стану — зріст і зростання, статура, фізична витривалість, працездатність, зовнішній вигляд; 2) характеристики рухової сфери — рухливість, координація, спритність рухів тощо; 3) характеристика домінуючого емоційного стану і характер його мінливості; 4) фантазія; 5) увага (на уроках); 6) пам'ять — її вияв у навчальній та позакласній роботі; 7) спостережливість, багатство сприйняття; 8) фантазія; 9) почуття — у ставленні до себе (самооцінка) та інших людей; 10) вищі ідейні почуття (естетичне, інтелектуальне, моральне); 11) інтереси — їх широта і рівень свідомості; читацькі інтереси; 12) мислення (особливо судження); 13) мова; 14) вольові якості; 15) ставлення до старших (особливо до вчителів, до батьків); 16) ставлення до товаришів; 17) манера тримати себе; 18) підготовка уроків; 19) ставлення до шкільних занять і обов'язків; 20) догляд за собою, побутові звички; 20) психологічні прояви статевого дозрівання<sup>155</sup>.

Шкільні характеристики О. Лазурського стали прикладом розкриття на підставі докладних описів психологічних особливостей особистості дитини, які «детально складені й психологічно проаналізовані» крім свого теоретичного значення «можуть мати також і практичне значення, полегшуючи спостереження для тих (учителів. — *Авт.*), хто ще не набув необхідних у цій справі навичок»<sup>156</sup>.

Загалом розроблення проблеми шкільних характеристик вичизняними вченими в розглядуваний період сприяло набуттю значного досвіду і щодо прийомів та способів їх складання, і щодо їх змісту та практичного використання. Саме їхні дослідження індивідуально-особистих якостей дітей, класифікації їхніх характеристик створили підґрунтя для оновлення засад організації навчально-виховного процесу.

Масштабне розгортання комплексу психолого-педагогічних досліджень у галузі дитячої характерології наприкінці XIX — на початку XX ст., які експериментально доводили багатогранність індивідуально-психологічних, характерологічних, поведінкових особливостей кожної дитини, актуалізуючи таким чином необхідність вивчення та опису характеристик школярів, істотно вплинули на постановку шкільного навчання, створили можливості його подальшого вдосконалення на підставі індивідуалізації та диференціації.

<sup>154</sup> Там же.

<sup>155</sup> Там же. — С. 148—202.

<sup>156</sup> Там же. — С. 5.



У контексті проблеми всебічного вивчення дитини й створення теорії особистості вагомою вважаємо творчу спадщину О. Лазурського, яка істотно збагатила вітчизняну педагогічну психологію. Його доробок пов'язаний із приверненням уваги широкої спільноти до психолого-педагогічних проблем дитинства, а ідеї сприяли вкоріненню серед освітян переконань щодо необхідності посилення індивідуалізації навчально-виховного процесу. Значущість його наукових пошуків, на наше переконання, дотепер не розкрито в українській історії педагогіки.

Наголосимо, що психолого-педагогічні погляди вченого формувалися, з одного боку, під впливом антрополого-гуманістичних ідей, які поширювалися в країні завдяки ознайомленню зі здобутками західноєвропейської наукової думки, що орієнтувала вітчизняних учених і педагогів на розв'язання проблем виховання з урахуванням і використанням висновків та узагальнень психології (А. Біне, В. Вундт, Е. Крепелін, Е. Мейман, П. Флексіг та ін.). Як зазначає, наприклад, сучасний російський науковець Л. Степанова, у розглядуваний період «тенденція проникнення комплексу психолого-педагогічних знань у галузь освіти і виховання в Росії посилила увагу багатьох учених, педагогів і психологів до особистісних аспектів, до проблем створення умов для якнайповнішої самореалізації суб'єкта педагогічного процесу»<sup>157</sup>.

Водночас на розвиток наукового світогляду О. Лазурського справляли вплив результати досліджень відомих вітчизняних учених — І. Павлова, І. Сеченова, В. Бехтерева, які обстоювали думки щодо вивчення людини як складного багатофункціонального утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, котрі діють на нього.

Протягом чотирьох років (з 1894 р., коли студент Лазурський вирішив присвятити себе науковій, а не суто медико-практичній діяльності, і до 1897 р., коли в часописі «Огляд психіатрії, неврології та експериментальної психології» була опублікована його перша наукова стаття з психології «Сучасний стан індивідуальної психології») молодий науковець вивчав доробок зарубіжних і вітчизняних науковців у галузі освоєння суті особистості. Саме він узагальнив перші досягнення індивідуальної психології, що досліджувала «як видозмінюються душевні якості в різних людей і які типи вони утворюють унаслідок комбінацій»<sup>158</sup>.

<sup>157</sup> Степанова Л. А. Рубинштейн М. М.: своевременные мысли о педагогическом образовании // Педагогика. — 2008. — № 6. — С. 100.

<sup>158</sup> Лазурский А. Ф. Современное состояние индивидуальной психологии / А. Ф. Лазурский // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. — 1897. — № 5. — С. 351.

І ця тема — індивідуальна психологія (або в сучасних термінах — диференціальна психологія<sup>159</sup> і психологія особистості) — стала його головною метою, «служінням одній ідеї, що вабила його з юності й об'єднала багатогранну та різнобічну діяльність його як лікаря, психіатра, психолога і педагога»<sup>160</sup>.

За науковим покликанням і на пропозицію професора В. Бехтерева після закінчення з відзнакою навчання в академії О. Лазурський почав завідувати створеною в 1897 р. при клініці душевних і нервових хвороб психологічною лабораторією.

Перші кроки на обраній науковій ниві були складними для молодого дослідника, бо багато вчених-сучасників, особливо прихильників метафізичного підходу до вивчення людини, не погоджувалися з його поглядами про взаємозв'язок душевних властивостей людини і способів їх конкретно-наукового вивчення, які він проголошував. Його зокрема критикували стосовно самої доцільності застосування методу спостережень і науковості розробленої ним схеми душевних властивостей особи. У листі до брата Володимира у березні 1900 р. О. Лазурський з боєм писав: «Після засідання... я хотів кинути все, кинути цю прокляту психологію, яка мені досі нічого не принесла, крім жорстких сперечань, що не давали змоги спати після моїх доповідей. ...Скільки б я міг зробити (та вже й зробив) вагомих наукових праць, які полягали б у тому, що за методом, вже розробленим іншими, визнанням усіма, обробити детально і ґрунтовно якість часткове питання, висунуте вже знову-таки іншими. Жодного ризику, результати завжди будуть, на засіданні всі погодяться...»<sup>161</sup>.

Перш ніж розпочати висвітлення власне психолого-педагогічних ідей О. Лазурського, покладених в основу розроблюваної ним психології особистості, зауважимо, що велике значення для його наукового зростання мали наукові відрядження до провідних західноєвропейських університетів і клінік у Франції (1901 р., Париж), Німеччині (1901—1902 рр., Ляйпциг, Берлін, Гайдельберг), де він ознайомився з досягненнями у вивченні фізіології органів чуття — «це головне, що дав мені Берлін», а для ґрунтовного засвоєння пси-

<sup>159</sup> Дослідження відмінностей між людьми і встановлення цілісної картини душевного життя окремої особи за допомогою не лише емпіричних способів, а й з використанням експериментальних і математичних методів, привели до виділення наприкінці XIX — на початку XX ст. галузі психології, яку назвали диференціальною психологією (термін увів німецький вчений В. Штерн (1900)).

<sup>160</sup> Надольская М. Памяти А. Ф. Лазурского / М. Надольская // А. Ф. Лазурський. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 428.

<sup>161</sup> Письма А. Ф. Лазурского // А. Ф. Лазурський. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 419.

хофізики він змушений був також вивчити диференціальне та інтегральне числення<sup>162</sup>.

Відтоді діяльність О. Лазурського була пов'язана з психолого-фізіологічними дослідженнями проблеми розвитку особистості дитини, а тому він узяв найактивнішу участь в організації й роботі численних створюваних у той час психолого-педагогічних курсів, інститутів, у проведенні конференцій.

З відкриттям 3 жовтня 1904 р. у Санкт-Петербурзі Педологічних курсів, організованих Педологічним відділом імені К. Ушинського при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів, О. Лазурський почав читати на них курс лекцій «Вчення про характери» і водночас керував практичними заняттями з дослідження особистості й складання науково обґрунтованих характеристик учнів, які відвідували Педологічні курси<sup>163</sup>. Наступного року додалися практичні заняття, на яких проводив характерологічний аналіз дійових осіб роману Л. Толстого «Анна Кареніна». Взимку 1906 р. вчений читав лекції з індивідуальної психології у Москві.

На цей час припадає публікація статті вченого «Про значення експерименту у психології» (1904), де він пояснює наукову доцільність експериментальних спостережень за особою, організованих відповідно до певної теоретично розробленої програми<sup>164</sup>. І вже наприкінці того самого року дослідник оприлюднив перший варіант статті «Програма дослідження особистості»<sup>165</sup>.

У травні 1906 р. відбувся I Всеросійський з'їзд з педагогічної психології (Санкт-Петербург), на якому О. Лазурський був не лише одним з організаторів, а й виголосив доповідь «Про складання характеристик». Основна думка вченого полягала в тому, щоб обґрунтувати характеристики людей двох видів — короткі, для певного практичного визначення тільки ключових виявів характеру, і ґрунтовних, дуже детальних, складених за задалегідь продуманою програмою з теоретичною метою «створити основу для формування природної класифікації характерів»<sup>166</sup>. Використовуючи результати дворічних напрацювань зі слухачами Педологічних курсів, учений висвітлив два методи — експериментальний (він зазначив, що було вибрано спрощені форми, за допомогою яких визначалися,

<sup>162</sup> Там же. — С. 421.

<sup>163</sup> Хроника жизни и научного творчества А. Ф. Лазурского // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 166—189.

<sup>164</sup> Лазурский А. Ф. О значении эксперимента в психологии / А. Ф. Лазурский // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. — 1904. — Год 1. — Вып. 3. — С. 141—158.

<sup>165</sup> Лазурский А. Ф. Программа исследования личности / А. Ф. Лазурский // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. — 1904. — Год 1. — Вып. 9. — С. 686—709.

<sup>166</sup> Труды Первого Всероссийского Съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. — СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1906. — С. 25.

наприклад, швидкість рухів, увага, пам'ять учнів тощо) і метод зовнішнього спостереження. У висновку дослідник аргументував, що експериментальні дані мають дещо додатково-допоміжне значення і більше придатні для дослідження розумової сфери осіб, а тому «актуальне завдання дослідників мають становити аналіз і перевірка окремих експериментальних методів і зіставлення одержаних результатів з результатами зовнішнього спостереження»<sup>167</sup>.

Розглядаючи особливості методу спостережень, учений наголосив на доцільності складання характеристик двох типів — суцільні записи й у формі щоденникових записів. У першому випадку спостереження триває недовго, два — три дні, однак потребує відстеження й фіксації буквальні кожного кроку, слова, виву дитини, створюючи «один загальний живий образ». Відповідно другий тип спостережень, розрахований на триваліший термін, потребує конкретної, заздалегідь складеної програми дій, бо інакше неможливо порівнювати об'єктивно зафіксовані факти, які слід обов'язково доповнювати описом супутніх зовнішніх обставин<sup>168</sup>.

Під час обговорення доповіді О. Лазурського учасники засідання висловили, по-перше, згоду з важливістю проведення «характерологічних досліджень особистості», які на той час уже понад 15 років здійснювалися у Франції, хоча там не приділяли великої уваги розробленню самих методів дослідження (делегат В. Івановський); по-друге, розуміння надзвичайної складності аналізованої проблеми з огляду на її багатоаспектність, а тому погоджувалися з доцільністю розроблення найпростіших схем, які б містили найважливіших елементів характеру особистості (В. Івановський); по-третє, підкреслили «важливість складання характеристик для правильного ставлення до успіхів і поведінки учня, а також для «спрямування його занять і життя у бажаний бік»<sup>169</sup>, причому делегат з'їзду Ф. Кашменський наголосив на необхідності складання таких характеристик усіма педагогами, особливо наставниками вчительських семінарій; по-четверте, застерегли, що складання характеристик учнів потребує від педагогів ґрунтовних знань із психології і фізіології, умінь виконувати тонкі спостереження, але у підсумку погодилися, що об'єктивні щоденникові записи дають значно важливіший матеріал для пізнання індивідуальності вихованців, ніж побіжні (формальні) характеристики, що практикуються у школах (делегат А. Макаров)<sup>170</sup>.

У першій ґрунтовній науковій праці «Нариси науки про характери» (1906 р., 2-ге доповнене видання — 1908 р.) О. Лазурський синонімізує поняття «індивідуальна психологія» і «характерологія»,

<sup>167</sup> Там же. — С. 25.

<sup>168</sup> Там же.

<sup>169</sup> Там же. — С. 26.

<sup>170</sup> Там же. — С. 27.

тому завдання індивідуальної психології визначає як «складання якомога повнішої природної класифікації характерів»<sup>171</sup>. Учений обстоював думку про те, що психологія не може обмежуватися лише розробленням психологічних характеристик властивостей особи, а має тісно взаємодіяти з дослідженням фізіологічних процесів: «Вивчаючи будь-які зовнішні вияви, ми повинні не задовольнятися їх описом, а й намагатися по можливості пов'язувати їх із процесами, що відбуваються одночасно у центральній нервовій системі»<sup>172</sup>. Таким чином, усупереч тогочасним прихильникам ідеалістичного трактування суті психології, дослідник обстоював ідею про надання індивідуальній психології науково-практичного характеру і приєднання її до природничих наук, які оперують об'єктивно обґрунтованими фактами.

Упродовж наукової діяльності погляди О. Лазурського щодо визначення мети індивідуальної психології збагачувалися і розширювалися, про що свідчать його думки, відображені, зокрема, у виступі «Особистість і виховання» на III Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (1916). Полемізуючи з послідовниками двох протилежно спрямованих підходів до тлумачення ролі виховання у розвитку дитини — колективістського й індивідуалістичного, Олександр Федорович стверджував: «Колективісти, вважаючи особистість суто продуктом середовища, суперечать не лише почуттям людини, яка виявляє опір, а й положенням сучасної біології — закону спадковості. Від народження людина одержує багато такого, що в подальшому визначає її індивідуальність. Й індивідуалісти не праві — вони не враховують те, що особистість не може розвиватися й виявлятися поза суспільством. Культурно-соціальне середовище необхідне особистості й безумовно впливає на неї»<sup>173</sup>.

Намагаючись синтезувати зазначені наукові погляди, вчений проголошує, що «мета виховання — повний, якомога інтенсивніший розвиток особистості відповідно до її індивідуальних нахилів; однак цей розвиток може відбуватися лише в суспільстві й через суспільство; правильно організований суспільний розвиток обов'язково зумовить повний розквіт особистості»<sup>174</sup>.

Визнаючи методологічну роль філософії, зокрема етики, і соціології у формулюванні цілей, яких має у своєму розвитку прагнути людина і які є засадничими для педагогіки і психології, О. Лазурський наполягав на тезі, що вирішальні вказівки щодо шляхів розвитку індивіда все ж має давати психологія, особливо

<sup>171</sup> Лазурский А. Ф. Очерки науки о характере / А. Ф. Лазурский. — СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1906. — 307 с.

<sup>172</sup> Там же. — С. 72.

<sup>173</sup> Лазурский А. Ф. Личность и воспитание / А. Ф. Лазурский // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 412.

<sup>174</sup> Там же.

характерологія, метою якої є «вивчення особистості в цілому з усіма її індивідуальними особливостями»<sup>175</sup>. У подальшому він поглибив своє визначення індивідуальної психології як науки про особистість, зазначаючи важливість «перетворення порівняно вузької, однієї класифікації характерів у ширшу за завданнями класифікацію особистостей»<sup>176</sup>.

Якщо перші дослідження О. Лазурського були пов'язані з вивченням індивідуальних психологічних особливостей і характеру дорослих людей, то поступово він дійшов висновку, що розпочинати такі студії треба з вивчення особистості дитини, бо це допомагає зрозуміти як виникають різні психічні особливості й риси характеру, як вони змінюються та ускладнюються з віком. Учений прагнув вивчати особистість на всіх щаблях її розвитку, починаючи з дитячого віку і закінчуючи дорослим станом<sup>177</sup>. У такий спосіб він перейшов від медико-клінічних до практикоорієнтованих психолого-педагогічних досліджень. Маємо на увазі його непересічну роль у створенні перших у вітчизняній педагогічній психології програм (і пояснень до них) вивчення особистості школярів, використаних у праці «Шкільні характеристики»(1908).

Один із тогочасних рецензентів книжки психолог М. Румянцев (1912) особливий наголос щодо її значення для педагогів зробив на тому, що вона «допомагає зрозуміти характер учнів, зуміти вчасно поставити діагноз їхнім душевним відчуттям, бо дає конкретні й перевірені методи вивчення їхніх характерів»<sup>178</sup>, хоча публікація й не є завершеним дослідженням, достатнім для широких висновків і узагальнень<sup>179</sup>. Однак про це власне у праці зазначав і сам автор-учений.

Збираючи матеріал для написання книжки, О. Лазурський з помічниками спостерігав і дослідив 11 хлопчиків-кадетів у віці переважно від 12 до 13,5 років упродовж осені — весни 1904/05 навчального року, дав їм обґрунтовані на багатих фактичних відомостях характеристики, де було не тільки докладно висвітлено різноманітні душевні почуття дітей, а й наведено їх пояснення та опис обставин, за яких вони відбувалися. Учений вибрав шлях індуктивного дослідження, тобто рухався від складання детальних характеристик

<sup>175</sup> Там же. — С. 413.

<sup>176</sup> Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 47.

<sup>177</sup> Садчикова П. І. Психологічна спадщина О. Ф. Лазурського / П. І. Садчикова // Нариси з історії вітчизняної психології кінця XIX і поч. XX ст.: зб. ст. / за ред. чл. — кор. АПН РРФСР проф. Г. С. Костюка. — К.: Рад. шк., 1959. — С. 132.

<sup>178</sup> Румянцев Н. Е. А. Ф. Лазурский. Школьные характеристики // Обзор литературы по психологии детства [Электронный ресурс]. — Режим доступу: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200403713>.

<sup>179</sup> Там же.



окремих осіб до поступового й послідовного їх групування та узагальнення. Конкретні складові дослідження дають уявлення про суть удосконаленого О. Лазурським методу об'єктивного спостереження, одного з розроблених ним його різновидів, який увійшов в історію психології як «природний експеримент».

Протягом приблизно 1,5 осіннього місяця за 18 вихованцями 2-го Петербурзького кадетського корпусу (через об'єктивні обставини їх кількість згодом зменшилася до 11 осіб) стежило п'ять спостерігачів, які «близько знали досліджувану дитину й мали змогу спостерігати за нею не лише в класі, а й у позашкільний час»<sup>180</sup>, до того ж було встановлено контакти з родинами хлопчиків для одержання відомостей про їхнє минуле і вияви в сімейному колі. Спостерігачі (кожен мав не більше трьох — п'яти дітей, яких слід було описати) кожного дня всебічно і детально, «з усіма супутніми обставинами», записували до щоденників усі вияви, які могли характеризувати вихованців. Для забезпечення ефективності подібних спостережень на переконання вченого важливо було дотримуватися таких умов:

- спостерігач добирає факти і вияви для запису «цілком свідомо», тобто приблизно уявляючи, яку грань душевного життя дитини це допоможе висвітлити, але водночас уникаючи «практичних міркувань», як-от оцінка вчинків дитини з погляду дисципліни, поведінки тощо;
- записи мають бути об'єктивними, тобто описувати слід поведінкові вияви, мовлення, міміку, рухи тощо, а не висновки, які з цих виявів робить спостерігач, до того ж суперечливі спостереження обов'язково мають фіксуватися і їх не можна «згладжувати»;
- поряд із виявами необхідно записувати і їх обставини-збудники, при цьому головну увагу слід було звертати на ті обставини, які могли сприяти або, навпаки, заважати описуваному вияву<sup>181</sup>.

Після зазначеного терміну ведення щоденників було припинено, і лише у виняткових випадках спостерігачі записували деякі «видатні» факти, які особливо яскраво могли відобразити певний аспект душевного життя досліджуваної дитини, причому час такого вияву чітко не зазначався, а вказувався лише вік хлопчика.

Навесні 1905 р. учений перейшов до складання додаткових відомостей. Ця робота полягала в тому, що, керуючись заздалегідь розробленою програмою дослідження особистості, спостерігачі «намагалися пригадати всі ті відомі їм випадки з життя вихованця, які їм видавалися характерними для цієї дитини»<sup>182</sup>. Таке пригадування

<sup>180</sup> Лазурский А. Ф. Школьные характеристики / А. Ф. Лазурский. — Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Изд. К. Риккера, 1913. — С. 7.

<sup>181</sup> Там же.

<sup>182</sup> Там же. — С. 11.

відбувалося відповідно до розділів програми: спочатку сприйняття і відчуття, пам'ять, асоціації (уява), мовлення, настрої, загальні особливості емоційної сфери, рухи, психічна активність, вольові зусилля. Вчений підкреслював, що повторюваність виявів деяких якостей дітей (незалежно від обставин) означала істотний ступінь розвитку таких якостей.

Із викладеного можна зробити висновок, що додаткові відомості відрізнялися від щоденникових тим, що, по-перше, факти фіксували (описували) не безпосередньо, а за спогадами, по-друге, записи робили не у хронологічній послідовності, а згідно з програмою. Описуючи свої дослідження, О. Лазурський неодноразово наголошував, що всі, у тому числі додаткові відомості, він прагнув одержувати з необхідним ступенем повноти й об'єктивності.

Важливим для розвитку ідей індивідуалізації навчання, на нашу думку, є запропонований дослідником такий власний метод складання дитячих характеристик, як «експериментальний урок», що фактично був частковим випадком його методу природного експерименту. Так, у природній для учня обстановці уроку (або іншого виду занять) спостерігач або вчитель, використовуючи програму О. Лазурського, фіксував індивідуальні прояви особистості, специфічні для такого виду занять. Далі, з урахуванням даних спостережень, він розробляв такий план уроку, за допомогою якого можна було домогтися найповнішого вияву індивідуальних нахилів дитини.

Загалом учений з послідовниками — вчителями і науковими співробітниками — провели велику кількість експериментальних уроків, склали плани таких експериментальних уроків з арифметики, російської мови, природознавства, малювання й одержали цінні матеріали для вивчення школярів<sup>183</sup>, про що розповідається у збірнику, виданому за редакцією і під керівництвом О. Лазурського «Природний експеримент і його шкільне застосування» (1918, посмертне видання). Розроблення таких планів, хоча й було методично трудомісткою роботою, давало позитивні результати щодо розвитку індивідуальних можливостей учнів.

«Шкільні характеристики» О. Лазурського стали якісним прикладним підтвердженням практико орієнтованого значення розробленої ним класифікації особистостей, в основу якої він поклав принцип активного пристосування особистості до середовища. Використовуючи створену програму її вивчення, побудовану відповідно до авторської типології особистостей, вчений показав на прикладі дослідження учнів можливості власного підходу до створення

<sup>183</sup> Хроника жизни и научного творчества А. Ф. Лазурского // А. Ф. Лазурський. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 166—189.

об'єктивних характеристик. Його мета полягала в тому, щоб, детально проаналізувавши у психологічному аспекті кожну характеристику особи, визначити нахили, які переважають у ній, і спосіб їх комбінування — «одним словом з'ясувати психологічну конструкцію особистості»<sup>184</sup>. Такий аналіз дає можливість підкреслити закономірність «конструкції кожної людини, кожного окремого характеру», а «чим краще розумієшся на характеристиці будь-якої дитини, тим більше переконаєшся, що вивчення характерів може і повинно стати з часом точною наукою, не тільки такою, що описує, а й пояснює...»<sup>185</sup>.

На думку сучасного російського психолога А. Брушлинського, у результаті створення «Шкільних характеристик» О. Лазурський «фактично одержав типологію дитячих характерів»<sup>186</sup>. Водночас він одним із перших у вітчизняній психології у конкретній науковій розробці зміг реалізувати принцип єдності теорії, експерименту і практики<sup>187</sup>.

Історико-педагогічна рефлексія внеску О. Лазурського в розвиток індивідуального підходу до особистості дитини у вітчизняному шкільництві є не лише важливим теоретичним завданням, своєрідною формою збереження і трансляції надбань, а має й специфічний практичний вимір, пов'язаний зі сприянням посиленню інтересу сучасних педагогів до вивчення характерів учнів, поштовхом до творчого акту.

Підсумовуючи, зауважимо, що у перші роки ХХ ст. вплив експериментальної педагогіки на практичну роботу вчителів був досить істотним. Він виявлявся у поширенні та вкоріненні й у суспільстві, і в учительському загалі твердження про необхідність всебічного вивчення особистості дитини; у ширшому врахуванні в навчально-виховній практиці вікових особливостей учнів, їхніх пізнавальних, інтелектуальних, емоційних особливостей та здійсненні на підставі індивідуального підходу; у впровадженні в роботу школи обґрунтованих ученими психолого-гігієнічних вимог до педагогічного процесу; у посиленні у значної частини вчителів інтересу до своєї роботи і потреби в самоосвіті. Саме в цей період під впливом експериментальної педагогіки у вітчизняній школі став використовуватися метод тестування дітей за методиками А. Біне, Г. Россолімо, А. Сімона, О. Лазурського, О. Нечаєва.

<sup>184</sup> Лазурский А. Ф. Школьные характеристики / А. Ф. Лазурский. — Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Изд. К. Риккера, 1913. — С. 2

<sup>185</sup> Там же. — С. 3.

<sup>186</sup> Брушлинский А. В. Вклад А. Ф. Лазурского в разработку проблем личности / А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 437.

<sup>187</sup> Там же. — С. 438.

Протягом 1901—1917 рр. зусиллями вітчизняних дослідників були експериментально підтверджені такі принципово важливі положення:

- психофізична організація дитини певного віку значно відрізняється від психофізичної організації дітей іншого віку і особливо від дорослих;
- нормальний розвиток дитини відбувається не безупинно, а стрибкоподібно, часом пришвидшуючись або уповільнюючись, підпорядковуючись індивідуальним закономірностям біологічного розвитку;
- діти відрізняються одне від одного особливостями перебігу різноманітних психічних процесів, а отже, темп загального психічного розвитку індивідуальний у кожної дитини;
- на розвиток дитини й на формування в неї тих або тих індивідуальних особливостей впливають дві основні групи чинників: внутрішні, або біологічно зумовлені, і зовнішні, або пов'язані з особливостями соціального оточення.

Учені-експериментатори дослідили важливу залежність стомлюваності від віку дитини, навчальних предметів та особистості вчителя<sup>188</sup>. Молодші школярі, наприклад, втомлюються швидше на уроках гуманітарного циклу, а діти старшого віку зазнають більшого перенавантаження на уроках, пов'язаних із точними дисциплінами. Перевтома учнів корелюється також з емоційно-психічним станом учителя та його професійними вміннями.

Вітчизняні науковці, зокрема В. Бехтерев та його колеги з Психоневрологічного інституту, науково обґрунтували значення зовнішньогігієнічних умов шкільного процесу для успішного навчання дітей, визначивши: нормативи освітлення класних приміщень, вимоги до шкільних меблів, оформлення посібників тощо. Деякі з цих положень використовуються і в сучасній школі (освітлення, розташування дошки та ін.)<sup>189</sup>.

Отже, кінець XIX — початок XX ст. у європейському шкільництві характеризувався суттєвими зрушеннями у сприйнятті та вивченні ролі дитини в навчально-виховному процесі. Як наголошує сучасний історик педагогіки, академік О. Сухомлинська, «найбільш характерною рисою цього періоду є те, що ідеї розвитку дитини на психологічних засадах відразу ж екстраполювалися на школу. В школу, освіту прийшли психологи, фізіологи, медики, які пере-

<sup>188</sup> Див.: Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в вопросах школьного обучения (1901); Сикорский И. А. Об обучении и воспитании (1910).

<sup>189</sup> Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — 193 с.

творилися в педагогів і почали займатися організаційно-методичним забезпеченням розвитку дитини...»<sup>190</sup>.

Вітчизняні представники експериментальної педагогіки в імперську добу активно пристосовували результати своїх досліджень до потреб шкільництва. Вони розкривали механізми впливу вчителя на вихованця, глибоко аналізували педагогічний процес з урахуванням фактів, здобутих під час експериментів і спостережень з психології, біології, соціології.

Основні підходи до розвитку нової педагогічної течії — педології — у вітчизняній науковій думці переважно збігалися із зарубіжними підходами, що виявилось у використанні методів експериментальної психології для вивчення розвитку психіки людини, з'ясування вроджених і набутих рефлексів людини в аспекті застосування їх у справі виховання, індивідуалізації навчально-виховного процесу з використанням даних психології, фізіології, антропології, патології дитини. Для підтвердження цієї позиції наведемо думки видатного швейцарського психолога, професора Женевського університету Е. Клапареда, висловлені у книзі «Психологія дитини й експериментальна педагогіка» (рос. видання 1911 р.). Учений фактично як синоніми використовує терміни «експериментальна педагогіка», «педагогічна психологія» і «педологія». У другому розділі «Завдання педагогічної психології» ним виокремлено такі найважливіші завдання цієї галузі<sup>191</sup>:

- 1) охорона здоров'я (дослідження явищ стомлення і перевтоми, результати яких використовувалися для впорядкування шкільного розкладу, розподілу відпочинку й праці, розумової гігієни);
- 2) гімнастика розумова й фізична, вироблення навчальних навичок, яке мало поширюватися і на виховання почуттів, розвиток рухових функцій, здатності до спостереження, уваги, умінь висловлювати судження й робити умовисновки);
- 3) збагачення пам'яті (вивчення процесів запам'ятовування);
- 4) виховання як формування особистості (виховання характеру, розвиток потреби у праці, розвиток волі).

У той період вітчизняні педологи, як і зарубіжні, переважно стверджували, що виховання має лише сприяти вияву вроджених психічних якостей дитини (О. Нечаєв, Г. Россолімо, В. Кашченко).

Експериментальна педагогіка застосовувала наукові методи дослідження розвитку дитини і навчально-виховного процесу, вимірювання здібностей дітей, що давало підстави для виокремлення осіб з особливими потребами і можливостями. Завдяки цим сту-

<sup>190</sup> Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. — 2008. — № 2. — С. 42—43.

<sup>191</sup> Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — СПб., 1911. — С. 31.

діям було визначено загальні закони розвитку людини та їх вплив на навчально-виховний процес. Основна мета експериментальної педагогіки полягала в пристосуванні навчально-виховного процесу до наявних здібностей дитини і особливостей її розвитку, що сприяло реалізації індивідуального підходу до виховання підростаючого покоління.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арни В. Новейшие опыты изучения психической деятельности учащихся / В. Арни // Вестник воспитания. — 1901. — № 5. — С. 30—34.
2. Богуславский М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX ст.) / М. В. Богуславский. — Томск, 2005. — 420 с.
3. Брушлинский А. В. Вклад А. Ф. Лазурского в разработку проблем личности / А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 412—417.
4. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. / В. І. Бондар. — К.: Наш час, 2005. — 176 с.
5. Вопросы нервно-психической гигиены // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. — К.: Типогр. С. В. Кульженко, 1900. — Кн. 3. — С.2.
6. Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1906. — 57 с.
7. Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III. 1909—1910 гг. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1910. — 38 с.
8. Голованов Л. В. Достойный пример жизни и творчества // Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
10. Дічек Н. П. До втілення ідей К. Д. Ушинського: експериментальні дослідження І. Сікорського / Наталія Дічек // Шлях освіти. — 2008. — № 3. — С. 35—40.
11. Кадневский В. М. История тестов: монография / В. М. Кадневский. — М.: Нар. образование, 2004. — 464 с.
12. Кащенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В. П. Кащенко // Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кащенко. — М., 1912. — 278 с.



13. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 223 с. (Переиздание книги, созданной в 30-х годах XX ст.).
14. Кащенко В. П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей: доклад на 3 съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — С. 214.
15. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — СПб., 1911. — 168 с.
16. Лаврова О. В. До питання авторства книги І. О. Сікорського «Душа дитини» / О. В. Лаврова // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 47—51.
17. Лаврова О. В. Проблема розумового розвитку дошкільників засобами гри у педагогічній спадщині І. Сікорського // Рідна школа. — 2006. — № 2. — С. 75—77.
18. Лаврова О. В. Проблеми виховання важковиховуваних дітей у спадщині І. О. Сікорського / О. В. Лаврова // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка: Пед. науки. — Ч. II. — Луганськ: Альма матер, 2006. — С. 78—82.
19. Лай В. А. Экспериментальная дидактика / В. А. Лай. — СПб., 1914. — 510 с.
20. Лай В. А. Экспериментальная педагогика. — М., 1909. — 342 — С. 3.
21. Лазурский А. Ф. Современное состояние индивидуальной психологии / А. Лазурский // Обзорение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. — 1897. — № 5. — С. 350—357.
22. Лазурский А. Ф. Очерки науки о характере / А. Ф. Лазурский. — СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1906. — 307 с.
23. Лазурский А. Ф. Школьные характеристики / А. Ф. Лазурский. — Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Изд. К. Риккера, 1913. — 228 с.
24. Лазурский А. Ф. Личность и воспитание / А. Ф. Лазурский // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 412—417.
25. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский / под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева-Петроград, 1921 (обл. 1922). — 401 с.
26. Ланге Н. Н. О значении эксперимента в современной психологии / Н. Н. Ланге // Вопросы философии и психологии. — 1894. — № 4 (24). — С. 565.
27. Ланге Н. Н. Биологическое определение и разновидности внимания / Н. Н. Ланге [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.psychology-online.net](http://www.psychology-online.net).
28. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание и его значение / П. Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1988. — С. 16—228.
29. Лисенко Л. О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кін. ХІХ — поч. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лариса Олексіївна Лисенко. — Кіровоград, 2008. — 21 с.

30. Лук'янова В. А. Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20—30-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук / Вікторія Анатоліївна Лук'янова. — Х., 2002. — 193 с.
31. Мерешкова З. И. Экспериментальная педагогика в России в трудах отечественных педагогов конца XIX — начала XX века: автореф. дис... канд. пед. наук / Зита Исмаиловна Мерешкова. — Ставрополь, 2006 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www./dissercat/com/content](http://www./dissercat/com/content).
32. Надольская М. Памяти А. Ф. Лазурского / М. Надольская // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 428.
33. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. — СПб., 1901. — 236 с.
34. Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей / А. П. Нечаев. — М., 1915. — 200 с.
35. Нечаев А. П. Вопросы воспитания в связи с постановкой его в Психоневрологическом институте / А. П. Нечаев // Рус. шк. — 1909. — № 1. — С. 54—72.
36. Нечаев А. П. Материалы к истории экспериментальной психологии и значение ее для педагогического дела / А. П. Нечаев // Вестник воспитания. — 1916. — № 1. — С. 41—45.
37. Никольская А. А. Становление возрастной и педагогической психологии в дореволюционной России / А. А. Никольская. — М., 1995.
38. Никольская А. А. А. П. Нечаев: жизнь и творческий путь / А. А. Никольская // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 100—111.
39. Обухова Л. Несостоявшийся диалог / Л. Обухова // Педология. — 2000. — № 1. — С. 20—22.
40. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. Бим-Бад. — М.: Большая рос. энцикл., 2002.
41. Петровский А. В. Психология в России. XX век / А. В. Петровский. — М.: УРАО, 2000. — 321 с.
42. Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер; пер. с нем., ред. и предисл. проф. И. А. Сикорского. — СПб.: Изд. А. Е. Рябченко, тип. А. С. Суворина, 1891. — 207 с.
43. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с.
44. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні [X — поч. XX ст.]: Нариси / редкол.: М. Д. Ярмаченко [відп. ред.], Н. П. Калениченко [заст. відп. ред.], С. У. Гончаренко та ін. — К.: Рад. шк., 1991. — 381 с.
45. Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд-во РОУ, 1996.
46. Романов А. А. Развитие экспериментальной педагогики в России: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Алексей Алексеевич Романов. — Алматы, 1998. — 34 с.

47. Россолимо Г. И. Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях / Г. И. Россолимо. — Ч. I: Методика. — СПб., 1910. — 52 с.
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2007. — 713 с.
49. Румянцев Н. Е. А. Ф. Лазурский. Школьные характеристики // Обзор литературы по психологии детства [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200403713>.
50. Румянцев Н. Е. Лаборатория экспериментальной педагогической психологии в Петербурге / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1907. — 22 с.
51. Румянцев Н. Е. Педология / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — 282 с.
52. Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Румянцев // Ежегодник экспериментальной педагогики. — Вып. 1. — 1908. — СПб, 1909. — С. 54—55.
53. Садчикова П. І. Психологічна спадщина О. Ф. Лазурського / П. І. Садчикова // Нариси з історії вітчизняної психології кінця ХІХ і поч. ХХ ст.: зб. ст. / за ред. чл. — кор. АПН РРФСР проф. Г. С. Костюка. — К.: Рад. шк., 1959. — С. 125—160.
54. Сакович И. А. Педагогические воззрения А. П. Нечаева / автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Сакович. — М., 2009 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.dissertcat.com/content](http://www.dissertcat.com/content).
55. Сикорский И. А. Вопросы нервно-психической гигиены // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. — К.: Типогр. С. В. Кульженко, 1900. — Кн. 3. — 227 с.
56. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб.: Изд. А. Е. Рябченко, тип. А. С. Суворина, 1884. — 203 с.
57. Сикорский И. А. Воспитательно-исправительное учебное заведение / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5 кн. — К.: Тип. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С. 182—293.
58. Сикорский И. А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении. — К.: Типография С. В. Кульженко, 1904. — 574с.
59. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении // Сб. науч.-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. — К.: Типография С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2. — С.169—181.
60. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнарєв и К, 1904. — 44 с.

61. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // *Здоровье*. — СПб.: Тип. Н. А. Лебедева, 1879. — Т. 5. — Год шестой. — С. 26—29.
62. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания: речь, произнесенная в торжественном заседании II съезда отечественных психиатров в Киеве 8 сентября 1905 г. / И. А. Сикорский. — 2-е изд., доп. — К.: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнарев и К, 1906. — 31 с.
63. Степанова Л. А. Рубинштейн М. М.: своевременные мысли о педагогическом образовании / Л. А. Степанова // *Педагогика*. — 2008. — № 6. — С. 100—106.
64. Страхов И. В. Проблема школьных характеристик в русской психологии / И. В. Страхов // *Ученые записки Саратовского педагогического института*. — Саратов, 1947. — Вып. 9. — С. 138—143.
65. Сухомлинська О. В. Ланге Микола Миколайович / О. В. Сухомлинська // *Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб.* / за ред. О. В. Сухомлинської: у 2 кн. Кн. 1. — К.: Либідь, 2005. — С. 539—540.
66. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. В. Сухомлинська // *Шлях освіти*. — 2006. — № 2. — С. 41—47.
67. Трошин Григорий Яковлевич [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.ihst.ru/project/emigrants](http://www.ihst.ru/project/emigrants).
68. Труды Первого Всероссийского Съезда по педагогической психологии в С. — Петербурге в 1906 г. — СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1906. — 280 с.
69. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
70. Хроника жизни и научного творчества А. Ф. Лазурского // А. Ф. Лазурский. Избр. труды по психологии. — М.: Наука, 1997. — С. 166—189.
71. Эвергетов И. Введение в экспериментальную педагогику. Основание методики экспериментально-педагогического исследования / И. Эвергетов. — Л.: Тип. Транспечати им. Воровского, 1925. — 116 с.
72. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии / М. Г. Ярошевский. — М.: Политиздат, 1996. — 575 с.