

**Марина Юріївна Мельник,**

кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

УДК 159.923.38

**ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНОСТІ В ТЕОРІЇ
І ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ
В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Стаття посвячена проблемі изучения одаренности отечественными исследователями в первой половине ХХ століття. Охарактеризованы основные направления образовательной политики в области обучения одаренных детей. Освещены подходы, на которых основывалось воспитание одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, психодиагностика одаренности, экспериментальная педагогика.

Article is devoted to the problem of research of giftedness by domestic researchers in first half of XX century. Basic trends of educational policy in gifted children teaching are characterized. Approaches, on which education of gifted children was based, are shown.

Key words: giftedness, gifted children, psychological diagnostics of giftedness, experimental pedagogy.

Кожна наука розвивається залежно від кількості знань, успадкованих нею від попередніх поколінь. У психології, і в педагогіці історичний підхід постає найважливішою умовою розвитку науки. Він дає змогу, з одного боку, вивчати педагогічні явища всебічно, в комплексі їхніх зв'язків і відносин, а з іншого – розглядати їх у процесі розвитку.

Проблема обдарованості є актуальною в сьогоденній психолого-педагогічній практиці. На державному рівні тривають розмови про перебудову школи і педагогіки, однак для цього потрібно глибоко проаналізувати багатство ідей, поглядів, підходів, концепцій, які були напрацьовані дослідниками і практиками в минулому. Знання спадщини допоможе уникнути повторення помилок, розвивати й удосконалювати теорію та практику виховання, спираючись на вже розроблені факти, ідеї, гіпотези, фактичні відомості.

У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутні праці, де досліджено питання становлення і розвитку теорії та практики навчання і виховання обдарованих дітей в першій половині ХХ століття. Проте такий аналіз необхідний для подальшого розвитку теорії навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей. Історичні дослідження дають змогу відкрити унікальні джерела наукових доробків видатних вчених і практиків попередніх років, напрацювання яких сьогодні сприймається скоріше в категоріях «теперішнє» та «майбутнє», ніж «минуле» [5].

Теоретична і практична значущість проблеми обдарованості для сучасної педагогіки, а також недостатність праць, в яких було б проаналізовано та узагальнено багату спадщину минулого щодо питання

навчання і виховання обдарованих дітей, свідчить про необхідність й актуальність нашого дослідження.

Період початку ХХ століття був насичений перспективними новаторськими пошуками, значними досягненнями у розробленні нових підходів до освіти і виховання людини, нових методів дослідження особистості. В центрі досліджень того часу була дитина. Наука і практика спрямовували свої зусилля на з'ясування закономірностей формування впливу на особистість, пошук засобів вирішення виховних і навчальних проблем. Проблему розвитку, навчання і виховання обдарованих дітей також досліджували на початку нашого століття. Значний внесок у її розробку висвітлено у працях відомих науковців-педагогів і психологів С. Ананьїна, І. Аптер, О. Володимирського, М. Волобуєва, А. Грабарова, О. Залужного, П. Зінченка, А. Мандрики, О. Попова, В. Протопопова, І. Соколянського, Н. Тарасевич та ін. [4]. Творча спадщина вчених в умовах сучасних перетворень, що відбуваються в суспільстві, представляє значний інтерес.

На початку минулого століття окремі течії (вільне виховання, експериментальна педагогіка) об'єднувало спільне прагнення створити педагогічну науку і практику, вільну від методів авторитарності та пригнічення особистості дитини. Якщо ідеї вільного виховання, суттєво змінили розвиток педагогічної думки і не вплинули значною мірою на практику, то експериментальна педагогіка зробила вагомий внесок у реформування тогочасної навчально-виховної системи [2].

Використання експериментальних методик у сфері освіти і виховання дітей сприяло появі нового



наукового напрямку – експериментальної педагогіки. На початку минулого століття це був найпомітніший напрям педагогіки, що здійснив спробу об'єднати антропологічні науки для створення вчення про розвиток людини. Лідер цього напрямку А. П. Нечаєв аксіологічними основами своєї концепції називав проблеми гуманних відносин у школі та виховання морально цінної особистості. За його твердженням, лише учитель, який глибоко розуміє психічні запити учнів, буде спроможний скинути з себе ланцюги старих забобів і шкідливих традицій, і лише сила істинної педагогічної освіти створить вільну школу [7].

Вивчення проблеми обдарованості на початку XX століття здійснювалось у багатьох галузях наукового знання, що об'єднала експериментальна педагогіка. Поняття «експериментальна педагогіка» на той час використовувало багато вчених як синонім поняттям «педагогічна психологія», «експериментальна психологія», «педологія», «експериментальна педагогічна психологія», «пайдоскопія», «юнацтвознавство» тощо [5].

Важливу роль у визначенні мети і задач експериментальної педагогіки, організації дослідницької діяльності, ознайомленні з результатами досліджень та пропаганді досягнень відіграло п'ять всеросійських з'їздів з педагогічної психології та експериментальної педагогіки (1906–1916). Делегати з'їздів пов'язували експериментальну діяльність кабінетів і лабораторій, які займалися психолого-педагогічними експериментальними дослідженнями, з можливістю перебудови шкільної системи. Аналіз матеріалів з'їздів підтвердив, що експериментальний напрям в педагогіці сприяв оновленням: він вимагав ставити в центрі навчального закладу не методи і програми (схолоцентризм), а дитину, її запити і потреби (педоцентризм) тощо [8; 9].

Заслуга з'їздів полягала в утвердженні ідей щодо:

- доцільності експериментального дослідження педагогічних проблем, як засобу збирання фактичного матеріалу, необхідного для реформи школи;

- важливості психологічної підготовки вчителів навчальних закладів усіх ступенів і шкільних лікарів;

- необхідності створення допоміжних ЗНЗ для дітей із затримками у розвитку;

- розширення мережі приватних ЗНЗ та надання їм керівникам свободи в організації діяльності навчального закладу.

На з'їздах були представлені результати досліджень експериментального характеру, цінність яких визначалася тим, що в них було зібрано та узагальнено дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. На цих результатах можна було базувати теорії, методи збирання нових фактів, здатні слугувати вирішенню практичних педагогічних питань.

Важливу роль у розвитку та становленні експериментальної педагогіки, як науки, зіграли Всеросійські з'їзди з психоневрології (1923, 1924), Всеросійський педологічний з'їзд (1927–1928), на яких були представлені всі тодішні науки про дитину, зокрема експериментальна педагогіка. На з'їздах була порушена одна з нагальних проблем експериментальної педагогіки,

висунута життям: повага до особистості учня, його індивідуальності. На них обговорювали необхідність організації спеціальних класів та допоміжних ЗНЗ, які б створили сприятливі умови для розвитку дітей з відхиленнями у розвитку. Було поставлено питання про створення закладів освіти для дітей зі здібностями вище середнього рівня. Активно обговорювалася ідея про експериментальні школи.

Основна увага представників експериментальної педагогіки на початку XX ст. була спрямована на: дослідження, що вимагали розроблення, обґрунтування та апробації методів дослідження окремих психічних процесів, особистості в цілому та індивідуальних особливостей; вивчення з експериментально-педагогічної точки зору програм і методів навчання в ЗНЗ; поширення і пропаганду результатів експериментальних досліджень серед педагогічної громадськості; організація та проведення експериментально-педагогічних досліджень на засадах обґрунтованих і апробованих методів («метод найпростіших вимірювань ступеня розумового розвитку дітей», «метод єдиного процесу», «метод випадкових асоціацій» А. П. Нечаєва, «метод природного експерименту» А. Ф. Лазурського, «метод психологічного профілю» Г. І. Россолімо та ін.). Також широко досліджувались проблеми гігієни розумової діяльності, стани фізичного розвитку дітей, взаємозв'язок фізичного розвитку школярів з їх розумовою діяльністю, особливості розвитку здібностей, виявлення дітей обдарованих і відсталих в розвитку, аналіз впливу психічного стану дітей на функціонування організму, вивчення характеру дітей, проблеми спільного навчання, особливості розвитку пам'яті, уваги, уяви, обґрунтування методики викладання окремих предметів тощо.

Експериментальна педагогіка на початку XX ст. спрямовувала увагу на дослідження психічного та фізичного стану дитини, використовуючи дані фізіології, психології, невропатології. До розуміння особистості дитини дослідники підходили з урахуванням індивідуальних тенденцій розвитку, які закладені генетично. У дослідженнях піднімали питання щодо відповідності визначених державою цілей виховання загальним законам розвитку дитини, її індивідуальним та віковим особливостям. Експериментальна педагогіка одним із основних завдань вбачала пристосування освітнього процесу до індивідуальних потреб та можливостей дитини.

У Програмі партії в березні 1919 р. на VII з'їзді РКП(б) було прийнято концепцію єдиної трудової школи, яка окреслювала орієнтири для перебудови системи освіти. Школа ставала єдиною – вся система шкіл мстила безперервну ланку, однак при цьому не повинна бути однотипною. У школах було введено поділ учнів за обраними ними профілями, але був об'єднуючий фактор – загальні предмети, базові знання. Школа ставала трудовою, адже діяльність була введена в якості основи навчання. Підкреслювалось, що нова школа має на меті всебічний та гармонійний розвиток особистості відповідно до її задатків та здібностей [4].



У 50-х р. ХХ ст. здійснено спробу реформувати школу, проте основні ідеї реформи так і не було втілено. Серед них необхідно відмітити створення багатоваріативних типів навчальних закладів для обдарованих дітей, методи діяльності учнівських бригад, широкі масштаби залучення учнів до профільних позашкільних закладів [3].

У першій половині ХХ ст. відомі педагоги і психологи намагалися узагальнити наявні теоретичні підходи і накопичений досвід. Однак ніхто з них не встиг повністю здійснити історико-методологічний аналіз концепцій виховання обдарованих дітей.

Основними напрямками освітньої політики в галузі навчання обдарованих дітей на початку минулого століття були:

- всебічний розвиток особистості, як умова розвитку індивідуальних здібностей;
- пошук обдарованих дітей через різноманітний діагностичний інструментарій, що охоплює як діагностику інтелекту, так і визначення особистісних особливостей дітей;
- індивідуалізація та диференціація навчання як умова розвитку обдарованості учнів, які здійснювалися за допомогою збагачення предметного змісту, прискорення темпу навчання, групування учнів для поглибленого вивчення окремих предметів з одночасним посиленням уваги до методів і форм діяльності;
- мобілізація державних ресурсів для розроблення та реалізації спеціальних шкільних та позашкільних програм індивідуалізації навчання і обдарованих дітей зокрема, проведення тематичних психолого-педагогічних досліджень [10].

Розроблення теорії виховання обдарованих дітей здійснювалася в межах трьох основних підходів, заснованих на різних моделях особистості: біогенетичному, біосоціальному і культурно-історичному [2].

Основою біогенетичного підходу була теорія спадковості, де обдарованість розуміли як високу міру розвитку природжених розумових (а також інших психофізичних особливостей людини). Причому розрізнялися загальна і різні види спеціальної обдарованості, а метою виховання було поліпшення природжених якостей. Реалізація цих цілей передбачалася на основі використання принципу індивідуалізації навчання через створення спеціальних класів для об'єднання учнів за рівнем їхньої обдарованості, а також створення спеціальних шкіл для обдарованих.

Біосоціальний підхід визначає сутність особистості як єдність біологічних і соціальних компонентів. Людина протягом життя проходить шлях соціокультурного розвитку, що забезпечує формування і зміну особистості. В результаті біологічного розвитку під впливом середовища розкриваються спадково закладені здібності. Тому оточуюче середовище може бути джерелом розвитку обдарованості, а спадковість – фактором обдарованості, і навпаки. Звідси походить розуміння сутності обдарованості, як наявності якісних особливостей особистості, виділення спеціальної та загальної обдарованості. Навчання і виховання обдарованих дітей з точки

зору біосоціального підходу мало вирішувати дві основні задачі: виявлення обдарованості та організація навчально-виховного процесу на підставі отриманих даних.

Представники біосоціального підходу дали психолого-педагогічне обґрунтування диференційованого навчання, наполягали на особливому навчанні обдарованих дітей, підґрунтям якого було:

- навчання обдарованих в однорідних групах;
- розробка спеціальних систем навчання (збагачення, прискорення, раціональної організації позашкільної часу);
- застосування особливих форм організації навчального процесу (Дальтон-план).

Отже, диференційований підхід до виховання і навчання обдарованих дітей на сьогодні виявився найбільш розробленим у вітчизняній та зарубіжній науці та практиці.

Основою культурно-історичної концепції був діяльнісний підхід до розгляду сутності особистості. В межах цієї концепції висувалося поняття культурної обдарованості як максимального вміння використовувати власні природні дані та вироблення нових прийомів їх використання. Навчання і виховання обдарованих дітей розуміли як індивідуалізацію навчання, що охоплює як індивідуальне вивчення і знання особливих властивостей кожного вихованця, свідомого і точного визначення цілей виховання для кожного учня, так і індивідуальний підбір прийомів і впливу соціального середовища на кожного.

На відміну від двох перших підходів, прихильники культурно-історичного підходу вважали помилковою теорію особливого виховання і навчання обдарованих дітей, оскільки загальні закони педагогіки дієві для всіх дітей, і лише базуючись на цих законах, можна знайти правильні способи індивідуалізації навчання кожного учня [10].

Найбільш повно і послідовно ідеї культурно-історичного підходу були розвинені в межах психологічної теорії діяльності (А. Н. Леонтьєв, П. Я. Гальперін, А. В. Запорожець та ін.), що призвела до кардинального перегляду традиційних уявлень про розвиток і його співвідношення з навчанням. Вона заклала фундамент сучасної концепції розвивального навчання.

Наведемо основні теоретичні питання, розглянуті вітчизняними вченими досліджуваного періоду:

- 1) можливості використання рефлексологічних законів у педагогіці (В. Протопопов, І. Соколянський та ін.);
- 2) всебічне вивчення особистості дитини задля індивідуалізації навчально-виховного процесу (Л. Виготський, П. Зінченко та ін.);
- 3) дослідження поведінки дітей у колективі, розвиток вчення про колектив (О. Залужний, С. Лівшина).

Науковці (В. Бехтерев, Л. Виготський, П. Зінченко, Й. Ліпман, Ф. Мандрика, В. Павловський, І. Стичинський та ін.) в досліджуваній період працювали над вивченням мотиваційної сфери, економії розумових зусиль, механізми уваги, інтересу, пам'яті, уяви, емоцій, волі, мислення. Реалізація результатів цих досліджень в освітянській практиці сприяла покращенню освітнього процесу в школі завдяки широкому упровадженню



індивідуалізації навчання (спрямованість усього навчально-виховного процесу на конкретну дитину, її потреби і можливості).

В експериментальній педагогіці на початку ХХ ст. виокремлювали соціогенетичний та біогенетичний напрями. Представники соціогенетичного напрямку (О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Попов, І. Соколянський та ін.) наголошували на значному внеску в розвиток та виховання особистості зовнішніх факторів. Дослідники стверджували, що на 90 % поведінку дитини зумовлює оточуюче середовище, і приблизно 10 % поведінки дитини є інстинктивною. Соціогенетичний напрям експериментальної педагогіки сприяв соціалізації виховання. Представники біогенетичного напрямку (В. Гаккебуш, В. Протопопов, О. Володимирський, Н. Сибірцева та ін.) вважали, що роль спадковості є провідною, а також дотримувалися теорії біогенетичного закону, згідно з яким онтогенез людини повторює її філогенез. Дослідники не відкидали вплив середовища, а розглядали його як умову, завдяки якій формується особистість.

Цікавою для аналізу є діяльність науково-дослідних закладів й установ України, які функціонували у першій половині ХХ ст.: психоневрологічний інститут, інститути охорони здоров'я дітей та підлітків, лікарсько-педагогічні кабінети, Український науково-дослідний інститут педагогіки, які обґрунтовували технології вивчення індивідуального розвитку дитини, її здібностей та обдарувань, організації навчально-виховного процесу та упроваджували їх у навчально-виховну практику.

Дослідно-педологічні станції було створено після прийняття «Тимчасового положення про дослідно-педологічні станції Головоцвуху Наркомосу УРСР» в 1922 році. Діяльність станцій сприяла впровадженню інновацій у процесі виховання та навчання дітей в освітніх закладах. За кожною науково-дослідною педологічною станцією закріплювалися дослідні та опорні школи, установи соціального виховання. Опорні школи впроваджували та перевіряли ефективність науково-методичних рекомендацій (раціональний підбір шкільних груп за допомогою тестів інтелекту, планування та облік діяльності дітьми, комплексні програми та ін.) у масовій практиці, а дослідних шкіл – у виконанні певних науково-дослідних завдань, експериментальній перевірці проблем (змісту, методів, організаційних форм), що потребують ще вивчення, для визначення їх педагогічної цінності [4].

Перша половина ХХ ст. насичена теоретичними та практичними науковими здобутками. Резонанс у світі отримали десятки праць про радянську систему освіти першої половини ХХ століття. На думку більшості авторів, успіхи радянської науки і техніки були зумовлені якіснішим, ніж на Заході, викладанням фундаментальних дисциплін – математики, фізики, хімії, біології тощо. «Цей курс знає кожен російський школяр. А ти?» – цей надпис прикрашав підручник з фізики спеціальної школи для обдарованих дітей в Нью-Йорку (маленький, проте яскравий штрих, що свідчить про позитивну оцінку шкільного навчання у Радянському

Союзі). Свідченням успіху школи у досліджуваній період є і висновок книги професора Клівлендського університету А. Трейса «Що знає Іван, того Джоні не знає», опублікованої в Нью-Йорку в 1961 році. У книзі автор стверджує лідерство радянської школи [1].

Отже, значний обсяг напрацювань дослідників того періоду не потрібно розглядати як вузько спрямовані рекомендації, адже його значення набагато ширше. Воно допомагає становленню нового ставлення до педагогічної справи, дитини, формуванню педагогічного мислення, здатності прогнозувати та моделювати нові явища виховної практики в сучасних умовах. Підґрунтям сучасних досліджень мають стати підходи дослідників першої половини ХХ ст. до вивчення психічної, психофізіологічної природи людини, проблеми обдарованості, а також до вирішення конкретних дидактичних та виховних проблем. Адже загальними принципами для дослідників були гуманізм, рух заснований на інтересах дитини, її здібностях та потребах. Особистість дитини в досліджуваній період перебувала в центрі уваги педагогічної теорії. Стверджувалось, що запорукою успішного розвитку суспільства є успішний розвиток обдарованості дітей.

Використані літературні джерела

1. *Алмаев Р. З.* Система шкільного образования СССР и западных стран в 1950–1960-е годы [текст] / Р. З. Алмаев // Преподавание истории в школе, 2009. – № 4. – С. 53–56.
2. *Бим-Бад Б. М.* Педагогические течения в начале XX века [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – 2009. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/studies_in_history_of_education_2.pdf. – Загл. с экрана.
3. *Кудрявцев Л. Д.* О реформах образования в России [текст] / под ред. В. А. Садовниченко // Образование, которое мы можем потерять. – М., 2003. – С. 127.
4. *Лук'янова В. А.* Развитие экспериментальной педагогики в Украине (20–30 роки ХХ століття [текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Лук'янова. – Харків, 2003. – 16 с.
5. *Макаренкова Е. М.* Экспериментальная педагогика России как научный феномен начала XX века [текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. М. Макаренкова. – Рязань, 2010.
6. Основные принципы единой трудовой школы: От государственной комиссии по просвещению, 16 окт. 1918 г. – Минск : Университетское, 1988. – 30 с.
7. *Романов А. А.* Развитие опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX в. [текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. А. Романов. – Алма-Ата, 1998.
8. Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике 26–31 декабря 1913 г. – Петроград, 1913.
9. Труды первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике 26–31 декабря 1910 г. – СПб., 1911.
10. *Чудасова Л. А.* Воспитание одаренных детей в теории и практике отечественной педагогики 20-х – начала 30-х годов XX в. [текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Чудасова. – Самара, 1996.