

**ЦИМБАЛ-СЛАТВИНСЬКА СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА**

**ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ НА СТОРІНКАХ  
ЧАСОПИСУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА» (1937–1991)**

*монографія*

**Умань  
ВПЦ «Візаві» (Видавець «Сочінський»)  
2014**

**УДК 37.03(09)(051)**  
**ББК 74.03я52**  
**Ц 61**

*Копіювання, сканування, запис на електронні носії і тому подібне, книжки в цілому, або будь-якої її частини заборонено*

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
Міністерство освіти і науки України  
(протокол № 4 від 17 листопада 2014р.)*

**Рецензенти:**

**Побірченко Наталія Семенівна**, д. п. н., професор, член-кореспондент НАПН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Лобода Світлана Миколаївна**, д. п. н., професор кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю, Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.

**Філоненко Оксана Володимирівна**, к. п. н., доцент кафедри педагогіки, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

**Автор:**

**Цимбал-Слатвінська С.В.** – к.п.н., старший викладач кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

**Цимбал-Слатвінська С.В.**

**Ц** Проблеми розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» (1937–1991)[монографія] / С.В. Цимбал-Слатвінська. – Умань : ВПЦ «Візаві» (Видавець «Сочінський») ., 2014. – 198 с.

Створювати майбутнє в сучасній педагогіці неможливо без знання та аналізу історії педагогічної науки – лише врахувавши всі досягнення та прорахунки, можна модернізувати теоретико-методичні засади освітньо-виховних процесів.

На особливу увагу з-поміж інших дослідницьких джерел заслуговують періодичні видання – своєрідна «скарбниця» епохи, «сховище» значного масиву фактичного матеріалу, вивчаючи який, можемо дізнатися про особливості розв'язання конкретних проблем у певний історичний період, а, зокрема, знайти чимало важливої інформації для проведення історико-педагогічних досліджень. В роботі виявлено й узагальнено основні напрями розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» у 1937–1991 роках; конкретизовано етапи в історії розвитку та становлення часопису «Советская педагогика»; подальшого розвитку набуло обґрунтування значення педагогічної періодики як важливого джерела історико-педагогічних досліджень, як засобу прогнозування розвитку педагогічної науки; до наукового обігу введено маловідомі публікації тогочасної педагогічної періодики, що розширили сучасні знання про особливості розв'язання проблеми розумового виховання у публікаціях на сторінках часопису «Советская педагогика» (1937–1991).

Монографія буде корисною при розв'язанні наукових і практичних завдань на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Систематизовані та узагальнені матеріали публікацій часопису «Советская педагогика» (1937–1991) можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії, історії педагогіки; при написанні підручників та посібників з історії педагогіки, у підготовці бібліографічних видань.

**Цимбал-Слатвінська С.В., 2014**

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ЧАСОПИС «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА» (1937–1991) У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	8
1.1. Теоретичні засади дослідження	8
1.2. Становлення та розвиток часопису «Советская педагогика» (1937–1991)	28
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ НА СТОРІНКАХ ПРОВІДНОГО ОСВІТЯНСЬКОГО ЧАСОПISУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»	44
2.1. Проблема розумового виховання у контексті розвитку ідеї про всебічний гармонійний розвиток особистості	44
2.2. Комплексний підхід до розв'язання проблеми розумового виховання	58
2.3. Проблема розумового розвитку особистості як основа розумового виховання	86
2.4. Стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний шлях розумового виховання	99
РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАНЬ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА СТОРІНКАХ ЧАСОПISУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА» (1937–1991)	116
3.1. Педагогічна думка і проблеми розумового виховання на сторінках освітянського часопису	116
3.2. Зарубіжний досвід розумового виховання в журналі «Советская педагогика»	139
ВИСНОВКИ	157
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	163
ДОДАТКИ	191

## ВСТУП

Постійно зростаюче значення освіти в сучасному суспільстві визначають науково-інформаційний прогрес і його наслідок – глобальна технологізація та інформатизація. Тож сучасні педагогічні технології мають відповідати інтелектуальним потребам суспільства, рівню розвитку освітньо-виховних систем, забезпечених відповідною матеріальною базою.

Відповідно до Національної програми виховання дітей та молоді в Україні серед важливих завдань виховання, що стоять перед суспільством, – розумове виховання, інтелектуальний розвиток поколінь, які створюють інтелектуальний потенціал держави.

Створювати майбутнє в сучасній педагогіці неможливо всебічно не осягнувши і не усвідомивши досвід педагогічної науки. Лише врахувавши всі досягнення та прорахунки, що супроводжували розвиток освіти, можна модернізувати теоретико-методичні засади освітньо-виховних процесів.

Частиною історії вітчизняної педагогічної науки є радянська педагогіка, яка має чимало позитивних надбань, частина цілого, від якої не слід відмовлятися, незважаючи на її недоліки: залежність від партійної доктрини, відмежування від реальних проблем освіти, пошук ідеального учня та вчителя без урахування інтересів особистості, тенденційність у розробленні теоретико-методологічних основ навчання і виховання, що часто підмінялись узагальненням передового досвіду вчителів тощо.

На особливу увагу з-поміж інших дослідницьких джерел заслуговують періодичні видання – своєрідна «скарбниця» епохи, «сховище» значного масиву фактичного матеріалу, вивчаючи який, можемо дізнатися про особливості розв'язання конкретних проблем у певний історичний період, а, зокрема, знайти чимало важливої інформації для проведення історико-педагогічних досліджень.

Радянська преса зазнавала значного ідеологічного тиску, оскільки педагогічні дослідження мали ґрунтуватися на комуністично-марксистській

ідеології, на засадах якої формувалося суспільство. Водночас немало результатів досліджень, прогресивних наукових ідей не діставали поширення через невідповідність тогочасній ідеології або виходили за межі панівних педагогічних концепцій. Однак всі здобутки, незалежно від того як вони оцінювались свого часу – позитивно чи негативно – мають унікальну практичну і наукову цінність, а тому потребують ґрунтовного наукового аналізу і об'єктивної оцінки.

Важливим для нового витка в розвитку педагогічної науки є переосмислення історико-педагогічного досвіду з проблеми виховання, зокрема розумового, що висвітлювався широко на сторінках провідного освітянського часопису радянського періоду, яким була «Советская педагогика», щомісячний науково-теоретичний журнал Академії педагогічних наук СРСР, що видавався у Москві протягом 1937–1991 років.

Одними з перших дослідників педагогічних часописів були такі провідні педагоги, як А. Зільберштейн, О. Попова, Я. Чепіга, В. Ястржембський.

Сьогодні проблеми розвитку педагогічної періодики розглядають у своїх працях О. Адаменко, С. Гармаш І. Зайченко, С. Лобода, К. Присяжнюк, А. Пугач та ін.

На особливу увагу заслуговують бібліографічні видання з проблем педагогічної періодики, створені педагогами-дослідниками на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки. Найбільш вагомі серед них: «Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917–1924 гг.» (М., 1925–1926); А.И. Пискунов, «Советская историко-педагогическая литература (1918–1957). Систематический указатель» (М., 1960); Педагогическая библиография (М., 1967, 1970, 1973); Э.Д. Днепров, «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель» (М., 1979) та ін.

Безпосередньо дослідження часопису «Советская педагогика» здійснено в дисертаційному дослідженні У. А. Рустамової «Вклад ученых республик Средней Азии и Казахстана в развитие педагогической науки: по материалам журнала «Советская педагогика».

З-поміж небагатьох історіографічних джерел в контексті предметного поля нашого дослідження заслуговує на увагу бібліографічне видання «Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг.» (Москва, 2003) та бібліографічний покажчик «Педагогична наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937–1991)», укладений проф. Н.С. Побірченко (Умань, 2010).

Історіографічний аналіз матеріалів, опублікованих в «Советской педагогике» свідчить, що проблема розумового виховання була предметом дослідження в таких аспектах: погляди з позицій діалектичного матеріалізму на розумове виховання (М. К. Гончаров, Б. І. Єремєєв, І. А. Каїров, Е. І. Моносзон, Р. М. Рогова, Г. Н. Філонов та ін.); психофізіологічні підходи до проблем розумового виховання (Л. П. Буєва, М. І. Кондаков, Б. Т. Лихачов); ідеолого-політичні основи розумового виховання (А. І. Арнольдov, А. М. Арсеньєв, П. Р. Атутов, А. В. Барабанщиков, Н. І. Болдирєв, Г. К. Бочаров та ін.); психолого-педагогічні засади вирішення проблем розумового виховання (Б. Г. Ананьєв, А. А. Бодалєв, Ю. З. Гільбух, Л. В. Занков, Т. К. Мухіна, Т. В. Фролова та ін.); дидактичні підходи до розв'язання проблеми розумового виховання (А. П. Беляєва, В. Б. Бондарєвський, З. І. Васильєва, В. М. Галузинський, В. В. Краєвський, Б. Т. Лихачов, І. Т. Огородніков, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, Г. Н. Філонов та ін.); філософські і психолого-педагогічні концептуальні положення теорії розумового виховання (В. П. Вахтерov, К. Н. Вентцель, Л. С. Виготський, Л. В. Занков, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.).

На різних етапах розвитку історико-педагогічної науки проблеми розумового виховання досліджували В. П. Вахтерov, П. К. Анохін,

П. Я. Гальперін, В. З. Смирнов, І. А. Каїров, М. К. Гончаров, О. М. Леонт'єв,  
Д. Н. Богоявленський, Н. А. Менчинська, В. О. Сухомлинський,  
Г. С. Костюк та ін.

Заслуговують на увагу наукові дослідження та розвідки сучасних учених, які розглядають досліджуване явище у контексті інших проблем історико-педагогічної науки, серед яких: О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Курило, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, О. Філоненко та ін.

Таким чином, історіографічний аналіз проблеми дослідження свідчить про значну кількість наукових праць, присвячених розумовому розвитку особистості. Проте слід зазначити брак цілісних комплексних досліджень теоретико-методичних засад розумового виховання в радянський період, відображених на сторінках часопису «Советская педагогика».

Мета монографії: на основі цілісного ретроспективного аналізу фахових публікацій виявити й узагальнити основні проблеми розумового виховання, що знайшли відображення на сторінках часопису «Советская педагогика» (1937–1991).

Фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки монографії можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань насучасному етапі розвитку педагогічної науки. Систематизовані та узагальнені матеріали публікацій часопису «Советская педагогика» (1937–1991) можуть стати основою для подальших наукових розвідок з історії, історії педагогіки; для розширення, доповнення та оновлення змісту навчального курсу «Історія педагогіки»; при написанні підручників та посібників з історії педагогіки, у підготовці бібліографічних видань.

## РОЗДІЛ 1

### ЧАСОПИС «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА» У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

#### 1.1. Теоретичні засади дослідження

У контексті предметного поля нашого дослідження важливим аспектом визначення його теоретичних засад є, насамперед, з'ясування сутності поняття *«розумове виховання»*, його становлення та розвитку на різних історичних етапах з метою одержати повне уявлення про досліджуване явище.

Як свідчить аналіз, проблема розумового виховання була актуальною на всіх етапах становлення педагогіки як науки; у процесі історичного розвитку суть зміст поняття зазнавали змін під впливом суспільних обставин. Як свідчать джерела, основи змісту поняття *«розумове виховання»* було закладено ще в Стародавньому Єгипті, де велика увага приділялася вихованню і навчанню молоді, а розумове виховання трактувалося як прагнення до пізнання: *«в завдання вчителів входило розвиток пам'яті учнів, котру під час навчання високо цінили, розвивали, виявляли про неї велику турботу. Учні привчали до самостійного переборювання труднощів пізнання»* [110, с. 70].

Ідея індивідуального розвитку моральних, розумових та фізичних якостей простежується у Стародавній Індії, де, щоб стати членом касты брахманів, потрібно було мати певні інтелектуальні здібності.

Геракліт (пр. 535 до н.е. – 475 до н.е.) як творець давньогрецької педагогічної думки стверджував, що кожна людина здібна до навчання, пізнання істини та самовдосконалення, саме розум є запорукою істинності поняття, а істинність формується у період становлення особистості під час самовиховання і самонавчання [110, с. 125].



За Арістотелем (384 до н.е. – 322 до н.е.) виховний процес – це модель взаємодії, взаємодоповненості та взаємовпливу фізичного, морального (духовного) та розумового виховання, де розум – «колиска для душі і тіла» [59].

Давньоримський мудрець і оратор Цицерон (106 до н.е. – 43 до н.е.) вперше застосував поняття «інтелект» (*intellectus* – розуміння, сприйняття), яким позначив «здатність розуміти» та виділив розумові здібності серед інших людських здібностей. Розум та розумові здібності Цицерон вважав найвищими чеснотами людини: «Мудрець – це не громадянин якоїсь конкретної держави, а громадянин усього світу» [195, с. 8].

Найвизначнішою особливістю давньоруського виховання стала розвинена язичницька культура, що охоплювала культ моральності, праці та розуму. Розумове виховання виступало своєрідним гарантом дотримання догм моральності та якісної праці, при цьому під моральністю розумілася цілковита покора спочатку язичницьким богам та канонам; а пізніше, з прийняттям християнства – засвоєння сформованих загальнолюдських моральних норм у православній інтерпретації.

Яскравий представник епохи Відродження Ян Амос Коменський (1562–1670) розглядав процес виховання з наукового погляду: його система виховання й навчання була розроблена відповідно до вікових періодів розвитку дитини. Виховання і навчання за Коменським є своєрідним ключем, який має відкрити двері в новий світ.

Англійський філософ Дж. Локк (1633–1704) у своїй «Думці про виховання» вслід за Арістотелем стверджує формулу єдності у виховному процесі: обов'язковість фізичного, розумового та морального вдосконалення людини [275].

Отже, ще мислителі XV–XVIII ст. відзначали необхідність гармонійного, всебічного розвитку людини, виділяючи моральне, фізичне та розумове виховання як напрями її вдосконалення. Вимальовується своєрідна модель розвитку, за якою кожна людина є індивідуальністю, обмеженою

рамками свого «Я», якій притаманне прагнення до вдосконалення, що ґрунтується на моральності з рівнобічними та рівнозначними аспектами розумового та трудового виховання.

Дидактичну систему розвивального навчання розробили І. Г. Песталоцці (1746–1827) та А. В. Дістерверг (1790–1866), пов'язавши навчання і виховання з культурою розумової праці. Основна ідея розвитку особистості – розвиток мислення, пам'яті, сприйняття, уяви, нероздільність розумового і морального виховання; хоча теорія І. Г. Песталоцці про неможливість розвитку здібностей, якщо вони не закладені під час народження, досить утопічна [275].

Основоположник наукової педагогіки К. Д. Ушинський (1824–1870) процес розумового виховання розглядав у невід'ємному зв'язку з фізичним вихованням [263].

У ХХ ст. теорія виховання набуває природничо-наукового характеру. Сутність розумового виховання досліджували В. П. Вахтеров (1853–1924), П. К. Анохін (1898–1974), О. М. Леонтьєв (1903–1979), П. Я. Гальперін (1902–1988) та ін.

Процес виховання розглядався як процес інтеріоризації (формування особистості в процесі виховання), перетворення зовнішніх по відношенню до особистості знань, цінностей і норм у внутрішній стан, в результаті чого моделюються нові психічні структури особистості, витриваліші перед часовими, історичними суспільними змінами.

Як свідчить аналіз наукових джерел, у радянські часи виховання також вважалося соціальною категорією і проблемі розумового виховання надавалася значна увага. Проте відповідно до ідеологічного спрямування розумове виховання мало ідейно-політичний характер, його основу становило політичне спрямування та комуністична ідейність, що забезпечували формування у підростаючого покоління комуністичних поглядів, світогляду, переконань. Передовою науковою теорією була марксистсько-ленінська, а виховний процес трактував передусім з позиції

комуністичного виховання як процес формування всебічно розвиненої особистості, радянського соціалістичного суспільства і охоплював виховання розумове, комуністичної моралі, естетичне, фізичне і трудове.

У кінці ХХ ст. у вихованні набуває поширення ідея ампліфікації і визначається важливість розумового виховання у сукупності та взаємодії з фізичним, соціально-моральним, емоційно-ціннісним, мовленнєвим, пізнавальним, художньо-естетичним, креативним розвитком. Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. позначений глобалізацією суспільного розвитку, впровадженням новітніх технологій у навчання та виховання з метою підготовки «нової генерації науковців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, збереження національної культури ...» [3, с. 6].

Аналіз різних підходів до трактування поняття «розумове виховання» дав змогу виокремити одне з них, яке, на нашу думку, найбільш повно відображає сутність досліджуваної категорії. *Розумове виховання* – це цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм культури розумової праці. Мета розумового виховання полягає в забезпеченні засвоєння учнями основ наук, розвитку їх пізнавальних здібностей, формуванні на цій основі наукового світогляду. Його зміст охоплює систему фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки. Безперечно, освічена людина повинна володіти основами наук, техніки, мистецтва і культури, її знання мають бути систематизовані і постійно поповнюватися [271]. Саме такого підходу до трактування сутності поняття *розумове виховання* будемо дотримуватися у нашому дослідженні.

Наступним важливим аспектом теоретичних засад нашого дослідження є *обґрунтування педагогічної преси як важливого джерела історико-педагогічних досліджень*.

Вивчення педагогічних явищ минулого історією педагогіки передбачає використання серед інших історичних методів метод пізнання й методів джерелознавства. Зазначене потребує використання значного наукового масиву інформації, що накопичувалась у джерельній базі, тобто тих знань,

розробок, результатів творчих пошуків, думок та ідей освітян, подій та заходів, що відбувались в освітньому середовищі, що знайшли своє відображення в історичних джерелах.

Джерелознавство – це одна з допоміжних історичних дисциплін, що володіє системою пізнавальних процедур, пов'язаних з аналізом і синтезом джерел, які дають змогу з'ясувати їхнє походження, авторство, особливості функціонування в тих конкретно-історичних умовах, в яких ці джерела були створені, і становлять фундамент будь-якого історичного дослідження [90, с. 6]. Ось чому джерелознавство сприяє підвищенню наукового рівня досліджень, розширенню джерельної бази для збагачення і розвитку педагогіки, а також, у нашому випадку, пошуку розробок освітян з питань вирішення проблеми розумового виховання в історичному контексті. Водночас, його роль істотно зростає за умов демократизації суспільства, зміни суспільних поглядів на значення освіти, що дає змогу відкинути викривлення, що мали місце в історико-педагогічних джерелах, подолати заідеологізованість підходів до вирішення проблеми розумового виховання, й таким чином віднайти на сторінках наукових джерел, особливо радянської епохи, ті раціональні думки, що можуть бути використанні і в сьогоденній практичній діяльності.

Отже, прогнозувати в сучасній педагогічній науці можливо, пізнавши та проаналізувавши історичні джерела, врахувавши досягнення та прорахунки, що дасть змогу модернізувати теоретико-методичні засади освітньо-виховних процесів.

У історії педагогіки вагоме місце належить історичним джерелам, що містять великий обсяг відомостей для досліджень, з-поміж них періодична преса, а насамперед, газети та журнали. Вони охоплюють великий обсяг інформації: хронікальної, документальної, особової та інших форм, вони є дзеркалом культури сьогочасного суспільства – відображають відповідні думки, тенденції суспільного розвитку, прямо чи опосередковано пропагують певні матеріальні й духовні цінності, відображають та інтерпретують явища

та процеси, думки і погляди, тим самим впливаючи на духовно-моральний стан людей, формуючи в суспільстві певний світогляд. Однак, при цьому преса як історичне джерело виконує й іншу роль, що визначає її цінність для наукових досліджень – їй властиве оперативне і безпосереднє відображення подій, актуальних на свій час повідомлень, містить статистичну інформацію, рішення й постанови органів влади та суспільних об'єднань громадян, інформація при цьому подається в певній хронологічній послідовності, що формує інформаційну базу події відповідної епохи.

На думку сучасних дослідників, преса є важливою складовою культури громадянського суспільства, засобом пізнання дійсності та дієвого впливу на формування суспільної свідомості; вона здійснює концентрацію та оприлюднення суспільної думки, пропагує певні духовні й матеріальні цінності, відображає прагнення та ідеали громадян, інтерпретує події, явища, факти, ідеї і погляди [218, с. 5].

Періодична преса є важливим джерелом для вивчення історії педагогіки. З одного боку, вона виступає вагомим «сховищем» значного масиву фактичного матеріалу для вивчення особливостей розв'язання конкретних проблем у певний історичний період, а з іншого – є багатим дослідницьким джерелом для проведення історико-педагогічних досліджень [217, с. 115].

На відміну від масового сегменту преси, яка характеризується як громадсько-політична, розважальна (тобто в більшості випадків спрямована на масову аудиторію незалежно від таких ознак, як статево-вікові особливості, погляди, власні інтереси), існує фахова преса, призначена для обмеженого кола читачів. Зокрема, цільовий характер педагогічної преси проявляється в її призначенні для науковців, педагогів-практиків, студентів педагогічних ВНЗ, фахівців, що займаються освітньою діяльністю, й загалом, для всіх тих, кого цікавлять проблеми педагогічної науки і освіти. Педагогічна преса як різновид фахової, насамперед, виступає елементом пізнання педагогічних явищ, течій, відображенням педагогічних теорій, в ній

висвітлюються нові педагогічні ідеї, професійні здобутки, вона виступає джерелом інформації для практикуючих педагогів, тобто значною мірою без урахування фактичної інформації. Педагогічна преса виступає формою популяризації педагогічних ідей, механізмом їх презентації, публічної апробації, джерелом теоретичного й історичного знань.

Разом з тим, при опрацюванні педагогічної преси в історичному контексті необхідно враховувати два основних аспекти. Зміст першого полягає в тому, що вона все ж таки має публіцистичний характер: публіцистичний стиль подання матеріалу, літописний характер, оскільки в хронологічному порядку відображаються події і факти, що відбуваються в освітньому просторі, водночас вона має наукову цінність, оскільки відображає значний науково-творчий потенціал освітньої сфери, спеціальні педагогічні знання, необхідні в практиці освітян. Другий аспект виявляється в тому, що в періодиці знаходять відображення суспільно-політичні, економічні, соціально-культурні особливості певного історичного часу, за якого публікувався той чи інший матеріал. Відповідно, досліджуючи педагогічну пресу певного часу, необхідно абстрагуватись від часових нашарувань, ідеологічних спрямувань, та враховувати наявність цензури, що супроводжувала українську, радянську періодику протягом всього ХХ ст. Зазначене в кінцевому підсумку і зумовлює основне завдання нашого дослідження, спрямоване на вивчення наукових педагогічних проблем, уникаючи впливу ідеології на публікації, що дасть можливість вивчити ті найкращі наукові доробки, що з'явилися в тогочасній педагогічній пресі та сприятимуть їх використанню відповідно до умов сучасності.

У інформаційному просторі суспільства функціонує спеціальна або фахова періодика, цільове призначення якої визначається впливом на конкретну аудиторію, видом діяльності та кваліфікаційним рівнем читачів. З-поміж інших заслуговує на увагу педагогічна періодика – «...справжній літопис вітчизняної освіти, синхронне відображення часу, що досліджується» [218, с. 5].

На думку А. Пугач, педагогічну періодику слід розглядати як складову загального історико-педагогічного процесу України, адже основу публікацій становить інформація про освітянські події та факти, які відбувались у дійсності. Зважаючи на те, що фахова преса здійснює завдання концентрації навколо видань вагомого науково-творчого потенціалу галузі, на її шпальтах знайшов відображення процес нагромадження і систематизації спеціальних педагогічних знань, відтворений на тлі суспільно-політичних, економічних і соціокультурних явищ певного етапу суспільного поступу країни[218, с. 5].

Як свідчить аналіз, у широкому спектрі журналів та газет, які були основним джерелом розвитку та популяризації педагогічної теорії і практики, в радянський період заслуговує на увагу часопис «Советская педагогика» – щомісячний науково-теоретичний журнал Академії педагогічних наук СРСР, що видавався у Москві протягом 1937–1991 рр. На його сторінках в різні роки висвітлювалися актуальні проблеми педагогічної науки – її методології, виховання, навчання і освіти, розвитку системи вітчизняної та зарубіжної народної освіти тощо.

Нині часто й густо лунають критичні зауваження на адресу радянської педагогічної науки: залежність від партійних постанов, підміна дослідницьких методик узагальненням передового досвіду вчителів, інтерес не до реальних проблем освіти, а до створення образу ідеального вчителя і зразкового учня. Проте не варто забувати, що радянська педагогіка – це частина цілого, частина історії вітчизняної педагогічної науки, яку не можна вихолостити, перекреслити або стерти з пам'яті. До неї слід звертатися, критично осмислювати, прагнути бачити її достоїнства і прорахунки[195, с. 8].

На сторінках цього загальносоюзного педагогічного видання протягом 1937–1991 років висвітлювалися різноаспектні проблеми педагогічної теорії і практики, у тому числі – проблема розумового виховання, що стала предметом нашого дослідження.

Ще один важливий аспект будь-якого теоретичного дослідження, не є і педагогічне, історико-педагогічне, – *розкриття стану розробленості порушеної проблеми.*

З цією метою ми певним згрупували публікації, у яких здійснювалося дослідження періодичних видань.

До *першої групи* увійшли праці дослідників педагогічних періодичних видань на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки.

Першими дослідниками педагогічних часописів були А. Зільберштейн, О. Попов, Я. Чепіга, В. Ястржембський.

На особливу увагу заслуговують бібліографічні видання з проблем педагогічної періодики, створені педагогами-дослідниками на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки. Найбільш вагомі серед них: «Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917–1924 гг.» (М., 1925–1926) [194]; А. И. Пискунов «Советская историко-педагогическая литература (1918–1957). Систематический указатель» (М., 1960) [204]; Педагогическая библиография (М., 1967, 1970, 1973) [191–193]; Э. Д. Днепров «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель» (М., 1979) [67] та ін.

Сьогодні проблеми розвитку педагогічної періодики досліджують О. Адаменко, С. Гармаш, І. Зайченко, С. Лобода, К. Присяжнюк, А. Пугач та ін.

На основі досліджень бібліографічних описів можна структурувати етапи розвитку української педагогічної преси, серед яких основним етапом на даний час за тривалістю і сукупністю публікацій був радянський період. Зокрема, С. Лобода провела значні історіографічні дослідження української педагогічної преси ХХ ст. [147, с. 19]. Дослідниця здійснила історіографічне дослідження, в якому наводить повний перелік педагогічних праць, опублікованих на сторінках українських періодичних видань за 3 етапами:



1. Праці педагогів, що публікувались переважно у періодичних виданнях на території Західної України (1900 – 1920 рр.).
2. Дослідження радянських науковців, на які значний вплив мала ідеологія тоталітарної системи та цензурні обмеження (1920 – 1990 рр.).
3. Наукові праці, публіковані в періодичних виданнях за часів незалежності України (після 1991 р.) [148, с. 19].

Проте дослідження С. Лободи стосується винятково української педагогічної преси, тоді як за радянських часів на території України значного поширення набули і загальносоюзні періодичні педагогічні видання, серед яких вагому роль у формуванні наукової педагогічної думки відігравав часопис «Советская педагогика».

У цьому зв'язку актуальною є потреба дослідження змісту часопису «Советская педагогика», публікації якого є важливим джерелом історико-педагогічних досліджень, зокрема проблем розумового виховання.

*Другу групу праць* склали безпосередньо дослідження часопису «Советская педагогика».

З-поміж небагатьох історіографічних джерел в контексті нашого дослідження заслуговує на увагу бібліографічне видання «Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг.» (Москва, 2003) [25, с. 8], підготовлене у 2003 р. до 60-річчя Російської Академії освіти. На сторінках цього довідкового видання представлена тематика публікацій журналу «Советская педагогика» (з 1992 р. – «Педагогика») за 65 років, подана у вигляді щорічних тематичних покажчиків статей.

Вітчизняний досвід бібліографічного дослідження означеної проблеми представляє бібліографічний покажчик «Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937–1991)», укладений проф. Н.С. Побірченко (Умань, 2010) [195].

У бібліографічному покажчику подано тематику 2 685 публікацій педагогічної проблематики на сторінках журналу «Советская педагогика».

В основу систематизації тематики публікацій покладено два основних принципи: просторово-часовий або хронологічний (за трьома етапами: 1937–1957 рр., 1958–1984 рр., 1985–1991 рр.) та проблемно-тематичний або предметний (за найбільш важливими проблемами та напрямками педагогічної теорії і практики в межах кожного з означених вище етапів).

Структурно покажчик складається з трьох частин (три історико-педагогічні етапи), кожна з яких має п'ять розділів, виокремлених відповідно до проблемно-тематичного принципу:

- державна політика в галузі освіти і виховання; педагогіка: теорія і практика;
- становлення та розвиток вітчизняної і зарубіжної школи і освіти;
- становлення та розвиток вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки;
- актуальні проблеми педагогічної теорії і практики.

Окремою структурною частиною бібліографічного видання є допоміжні матеріали (покажчики за авторами публікацій, іменний, географічних та етнічних назв), які істотно полегшують роботу читача-дослідника під час пошуку необхідного матеріалу.

До *третьої групи праць* ми віднесли публікації на сторінках часопису «Советская педагогика», які прямо чи опосередковано висвітлювали проблеми розумового виховання.

Як засвідчив аналіз, проблема розумового виховання була однією з найвагоміших на сторінках часопису «Советская педагогика», адже означеному аспекту виховання особистості, здатної вирішувати будь-які завдання на високому рівні, приділялася велика увага в радянській школі. Радянська школа виконувала особливу, ключову функцію у формуванні особистості, її інтелектуального та морального потенціалу. Розвиток народної освіти (1950–1960 рр.) уніфікує вимоги до розвиненості, вихованості й навченості учнів. Проблемі розумового виховання в означений період надавали великого значення: держава, що розвивалася, потребувала

інтелектуальних, всебічно розвинених громадян, здатних як до розумової, так і фізичної праці.

У «Советской педагогике» за роки її існування опубліковано чимало статей з проблем розумового виховання, через що, як нам видається, доцільно систематизувати публікації з метою більш узагальненого дослідження наявного матеріалу. Із зазначених двох підходів до систематизації матеріалу більш обґрунтованим бачиться застосування предметного. Звичайно, хронологічний підхід може бути застосовний, однак, на наш погляд, він відбиватиме лише зміни в поглядах на досліджувану проблему залежно від історико-політичної, соціокультурної ситуації в суспільстві, тоді як обраний нами підхід дасть змогу простежити варіації у постановці та вирішенні проблеми розумового виховання, що тривав протягом 1937–1991 рр.

Отже, згідно з предметним підходом у розробці проблеми розумового виховання можна виділити *5 таких основних тематичних груп публікацій* на сторінках часопису «Советская педагогика»:

- проблема розумового виховання у контексті розвитку ідеї про всебічний гармонійний розвиток особистості;
- комплексний підхід до проблеми розумового виховання;
- проблема розумового розвитку як основи розумового виховання;
- стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний спосіб розумового виховання;
- педагогічна думка щодо проблеми розумового виховання;
- зарубіжний досвід розумового виховання.

*Перша група*—публікації, що відображали всебічний гармонійний розвиток особистості з прихильністю до трудової діяльності та закріпленням комуністичних поглядів, що включав в себе і розумове виховання й, зокрема, формування наукового світогляду в учнів.

Погляди з позицій діалектичного матеріалізму на розумове виховання були запропоновані М. К. Гончаровим [55–56], Б. І. Єремєєвим [72],

І. А. Каїровим [93–96], В. Д. Любимовим [150], І. С. Матрусовим [155], Е. І. Моносзоном [166–167], Р. М. Роговою [225], Г. Н. Філоновим [269].

Психофізіологічний підхід прослідковувався у працях Л. П. Буєвої [38], М. І. Кондакова [108], Б. Т. Лихачова [141]. Розумове виховання розглядалось в межах ідеолого-політичної підготовки в різних аспектах, як-от: виховання любові до трудової діяльності (П. Р. Атутов [9–11], А. В. Барабанщиков [15]); формування комуністичної свідомості (А. І. Арнольдов [6], А. М. Арсен'єв [7], Е. І. Афанасенко [12], Л. К. Балясна [13], І. І. Вернікова [43]); виховання в колективі (Н. І. Болдирев [32], А. Я. Розенберг [226], В. С. Челишев [286]); виховання у спілкуванні (Г. К. Бочаров [37], А. В. Єфімов [74]). Окреме місце в цій групі джерел займають проблемно-орієнтовані праці В. І. Косолапова [119], Н. П. Кузіна [125], Н. І. Лавренова [134].

Таким чином, аналіз зазначених джерел дає змогу відзначити, що концептуальні зміни за розглядуваний період торкалися не лише розумового виховання учнів, й професійної та ідеологічної підготовки вчителя.

*Друга група—публікації що відображають комплексний підхід до проблеми розумового виховання.* Вони розглядають розумове виховання та розумовий розвиток в єдності з вирішенням завдань активізації інтелектуальної розвиненості особистості на соціологізаторських засадах, відкидаючи біологізаторські концепції підвищення інтелектуального розвитку учнів.

Серед цих статей як основну підгрупу досліджень виокремлюємо праці, що зосереджувались на вікових особливостях учнів та розробці відповідно до них методів і засобів розумового виховання (Б. Г. Анан'єв [3], А. С. Корощенко [118], Е. І. Моносзон [165], Є. І. Степанова [251], Т. В. Фролова [272] та ін.). Іншу вагому підгрупу становлять публікації А. М. Бойко [31], В. І. Войтка [46], Н. І. Мурачковського [171–173] та ін., присвячені проблемам психодіагностики учнів з метою встановлення їхніх типових інтелектуальних ознак і відповідно застосування тих чи інших способів активізації їх розумового розвитку, а також відповідних форм їх

навчання.

З-поміж інших виокремлюємо публікації, тематика яких сконцентрована на розвитку окремих рис особистості як основи розумового виховання учнів, а саме: діяльнісні аспекти розвитку особистості (В. В. Абраменкова та ін. [2]), пізнавальні інтереси (Д. Б. Богоявленська [26], А. П. Ткачов [261] та ін.), розвиток пам'яті і мислення (В. П. Беспечанський [24], С. М. Бондаренко [35], Ю. З. Гільбух [52], Л. В. Занков [78], В. А. Сластьонін [242–243] та ін.), формування наукового світогляду на основі врахування індивідуальних вікових особливостей (Т. К. Мухіна [174] та ін.).

Крім того, у статтях психолого-педагогічної спрямованості приділяється увага таким аспектам: комплексний підхід до розумового виховання у взаємозв'язку з навчанням (А. А. Бодаєв [28–30], Н. А. Менчинська [156–158] та ін.), біологізаторський (Н. П. Дубінін [68], В. Ф. Моргун [168], Я. І. Петров [198] та ін.) та протилежний попередньому – соціологізаторський – підходи (Фельдштейн Д. І. [266] та ін.).

Окремої уваги на сторінках часопису «Советская педагогика» заслуговують статті, присвячені таким питанням: застосування прийомів розумової діяльності для інтенсифікації розумового розвитку учнів (Є. Н. Кабанова-Меллер [91–92]); засоби навчання у взаємозв'язку навчання та виховання, що позитивно впливають на розумовий розвиток учнів (Н. Ф. Титова [260]); поєднання інтелектуального та емоційного компонентів у розумовому вихованні (В. П. Філіпова [267]).

*Третя група* – публікації, що відображають *проблему розумового розвитку як основу розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» та стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний шлях розумового виховання* (З. І. Калмикова [105], Л. М. Піменова [201], Н. А. Половнікова [207] та ін.).

Розумове виховання розглядалося в контексті розвивального навчання, у взаємозв'язку освіти та виховання, тобто основними методами розумового

виховання визначалися саме дидактичні. Відмінною рисою більшості розглянутих джерел було поєднання індивідуального підходу до виховання учнів в умовах колективу.

Означену групу публікацій можна поділити на кілька підгруп залежно від характеру і спрямованості досліджень:

– 1 підгрупа – *статті, спрямовані на вивчення змістових засад розумового виховання*: теоретичний зміст розумового виховання (Н. Беллендір [19], А. П. Беляєва [21], В. І. Загвязинський [77]), вимоги до розумового виховання та його завдань (А. М. Пишкало [220]), проблеми розумового виховання (В. Т. Літвінцева [139]), основні напрями розумового виховання (А. Г. Колосков [106]), засади формування наукового світогляду засобами розумового виховання (З. І. Васильєва [41], В.Ф. Єфименко [73]).

У цій підгрупі окремої уваги потребують статті, зосереджені на зв'язках розумового виховання з іншими видами виховання, з освітою та навчанням, а саме: розумове виховання в єдності з іншими видами виховання (Б. І. Коротяєв [116–117], С. М. Косолапов та Л. І. Рувінський [120]); зв'язок розумового виховання з навчанням та освітою (В. В. Краєвський [122; 123], І. Т. Огородніков [184]); взаємовплив розумового виховання та трудової діяльності (В. О. Сухомлинський [256–257], В. С. Цетлін [278], О. О. Шибанов [291]); розумове виховання в контексті розвивального навчання (Н. М. Мочалова [169–170], А. М. Новіков [177], Федорова В. Н. [265]);

– 2 підгрупа – *публікації, присвячені зовнішнім та внутрішнім активізуючим чинникам пізнавальної діяльності учнів* (і певною мірою можливостям виховання учнів). Проблему визначення рівня здібностей учнів до пізнавальної активності досліджували З. Г. Григор'єва [61] (розробила підходи до формування критеріїв, що дають можливість оцінити розумовий розвиток учнів) та Н. М. Розенберг [227] (розглянув проблему визначення показника розумового розвитку).

Розвитку інтересів, схильностей та здібностей до пізнавальної діяльності присвячено праці Б. Т. Войцеховського [47],

Г. М. Воловникової [49], Л. В. Жарової [75], Л. І. Мнацаканяна [164], А. К. Сахарової [236]; визначенню шляхів набуття вмінь, навичок і знань та сутності останніх – праці Р. Ф. Кривошапової [124], А. М. Левінова [135], А. П. Усової [264] (розглянула критерії сформованості пізнавальних умінь).

Стимулюючі засоби щодо забезпечення розумового розвитку та активності учнів, методичні засади їх застосування вироблено Н. І. Арзамасцевою [5], Д. Е. Бауманом [17], В. А. Кулько [128], В. Г. Пряніковою [215], І. Ф. Харламовим [274–275].

– 3 підгрупа – *публікації, в яких викладено теоретико-методичні засади розумового виховання*. Так, основними підходами до розумового виховання були індивідуальний та діяльнісний, проте більша увага приділялась саме індивідуальному підходу до виховання, зміст якого знайшов відображення у працях О. Н. Андрєєва [4], Н. І. Арзамасцевої [5], В. М. Галузинського [50], А. О. Кірсанова [100], Т. Ф. Кузіної [126], Г. Ф. Кумаріної [130] та ін. Зокрема, В. І. Максакова [151] розглянула його в поєднанні із вихованням у колективі. На додаток, варто відзначити статтю Г. Н. Філонова [270], в якій автор запропонував теоретико-методичні засади вирішення проблеми розумового виховання в колективі, що знайшло також часткове розкриття і в публікаціях інших авторів.

Зміст діяльнісного підходу розкрито В. С. Безруковою [18], А. А. Пінським [202], О. Я. Савченко [233]. Цілий ряд праць зосереджено на розробці методів та інструментів розумового виховання: метод порівняння (Г. Д. Кірілова [99]), метод пояснення (В. Д. Вількєєв та А. С. Габідуллін [45]), логічна сторона методів навчання (В. І. Паламарчук та В. Ф. Паламарчук [187]), пізнавальні та виховні завдання (І. К. Журавльов [77], О. Н. Захлебний та І. Т. Суравегіна [81], А. М. Леушина [138], М. Л. Фрумкін [273]), застосування комп'ютерної техніки (В. О. Кутьєв [132]).

Значна увага на сторінках часопису приділена розвитку мислення, зокрема творчого, поняттєвого, логічного та наукового, самостійної

пізнавальної діяльності як елементами розумового виховання учнів. Результати досліджень першого названого елемента відображено в публікаціях таких дослідників, як В. Б. Бондаревський [33], Л. М. Панчешнікова [190], М. Л. Портнов [209], Д. Г. Ребізов [224], Ю. В. Сенько [240], А. М. Сохор [250], Т. В. Фролова [272], І. Н. Чертков [287], А. С. Шепетов [290]. Розвиток самостійної пізнавальної діяльності досліджували Г. А. Євтеєва [69], І. Д. Зверев [83], І. Я. Лернер [137], Т. С. Панфілова [189], Б. Ф. Райський [223], Є. Б. Ястребова [296]. Наприклад, Ю. В. Васильєв та М. Л. Портнов [39] в своїй статті порушили проблему встановлення критеріїв розумового виховання з метою належного керування навчально-виховним процесом.

З-поміж інших вирізняються системністю публікації Б. Т. Лихачова [140–145], який розглянув багатьох проблем розумового виховання: обґрунтування доцільності застосування теоретичного підходу у вихованні на противагу емпіричному; вирішення суперечностей між розумовим вихованням та вимогами життя, взаємозв'язку виховання та навчання, виховних можливостей у навчанні, виховного значення методів навчання; розвиток теоретичного мислення в учнів; взаємозв'язок розумового та естетичного виховання тощо.

*4 підгрупа – педагогічна думка щодо проблеми розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика».* На сторінках часопису «Советская педагогика» проаналізовано вагомий внесок у дослідження проблеми розумового виховання вчених та мислителів різних історичних епох: Валлона Анрі [239], К. Вандера [247], В. П. Вахтерова [113], К. Н. Вентцеля [163], Л. С. Виготського [62; 68], А. Дістервега [111], Л. В. Занкова [84], А. Н. Леонтьєва [258], А. В. Луначарського [20], А. С. Макаренка [48; 109; 114; 199], А. П. Пінкевича [102], А. Пінсента [60], М. І. Пирогова [244], А. П. Риндича [58], В. О. Сухомлинського [27; 268], К. Д. Ушинського [70; 89; 101; 206; 262], Ш. Фур'є [42], Л. К. Шлегер [107], П. Д. Юркевича [205] та ін.



5 група—публікації, які висвітлюють зарубіжний досвід розумового виховання. Зарубіжний досвід вирішення проблем розумового виховання висвітлювали О. Н. Боровікова [36] (критична характеристика американських виховних концепцій), Ю. З. Гільбух [51] (критика біологізаторських концепцій розумового розвитку в США і Англії), А. Н. Джуринський [65] (аналіз концепції Алена, що уособлює консервативність системи освіти і виховання у Франції), Г. Д. Дмитрієв [66] (характеристика панівних у США педагогічних концепцій у 80-х роках ХХ ст.), Г. А. Касвін [98] (аналіз концепції всебічного розумового розвитку і завдання розумового виховання в соціалістичних країнах), І. А. Кузьмінська [127] (критичний аналіз теорії помилок та інших біологізаторських концепцій країн Заходу), З. О. Малькова [152] (виявлено зміни в системі освіти і у підходах до розумового виховання у зарубіжних країнах), В. Я. Пилиповський [200] (позитивне оцінювання індивідуалізації навчання в США і ФРН; критика його ідеологічних позицій), Т. А. Полозова [208] (можливість використання теорії конфліктів (США) у розумовому вихованні), К. І. Салімова [234–235] (критика біхевіористських та біологізаторських підходів до виховання у Франції та Англії), О. В. Сухомлинська [253] (аналіз публікацій французьких педагогічних діячів на сторінках журналу «Шлях освіти»). Відмітною рисою розглянутих публікацій, на наш погляд, є їх доброзичливе ставлення до педагогічних ідей в соціалістичних країнах чи зарубіжних педагогів-марксистів, тоді як відзначалося негативне ставлення, переважно, з ідеологічних позицій до ідей, що виникли в країнах Заходу.

Здійснений нами аналіз засвідчив наявність на сторінках часопису «Советская педагогика» значної кількості публікацій, присвячених проблемі розумового виховання. Найбільш значущий вплив на формування теорії розумового виховання в радянський період мали опубліковані чи охарактеризовані на сторінках часопису праці таких науковців, як І. А. Каїров, П. Р. Атутов, які розглядали це явище з ідеологічних позицій та з позицій діалектичного матеріалізму, ідейною основою яких були програмні

документи КПРС; Н. І. Мурачковський, А. А. Бодалєв, Н. А. Менчинська, Є. Н. Кабанова-Меллер, які вивчали розумовий розвиток з психолого-педагогічних позицій, базові основи яких в радянській педагогіці заклав Л. С. Виготський; В. В. Кораєвський, Б. І. Коротяєв, Б. Т. Лихачов, що розглядали забезпечення розумового виховання методами дидактики, при чому найбільшого визнання в цій сфері набули творчі здобутки А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та К. Д. Ушинського.

Характерним для праць з проблем розумового виховання тогочасного періоду є втілення панівних ідеологічних поглядів: у початковий період існування часопису і меншою мірою в наступні роки проблеми розглядалися з суто ідеологічних позицій з опорою на програмні документи партії та догми сформульовані у працях В. Леніна, К. Маркса, Ф. Енгельса. Провідним завданням освіти і педагогіки того часу було забезпечення всебічного комплексного розвитку дітей і молоді, одним із елементів якого було розумове виховання. У другій половині 60-х – у 70-х роках ХХ ст. почали широко з'являтися публікації, що базувались на психологічних дослідженнях з питань розумового виховання, оскільки раніше їх переважно відкидали через їх уявний зв'язок із педологією, від якої категорично відмовилися. Більш прийнятними із сучасного погляду є праці 80-х років ХХ ст., що частково позбулися догматичних, ідеологічних тверджень, і були написані з сучасних науково-теоретичних позицій, цілеспрямовано розглядали проблеми розумового виховання, опираючись на новітні досягнення в галузі психології.

На жаль, упродовж кількох десятиліть у радянській педагогіці так і не було сформовано загальної теорії розумового виховання. Як зазначалося, за радянських часів напрацьовано вагомий доробок з визначеної проблематики, однак при цьому, як стверджувалося в одній із публікацій 1969 року, не викристалізувалась «глибока всебічна теорія розумового розвитку та виховання» [222, с. 83], тобто по суті підтверджувалась відсутність єдиної і комплексної теорії розумового виховання, що, очевидно, могло бути

зумовленим спрямованістю тогочасних досліджень. Однак, навіть у зв'язку з певним послабленням ідеологічного тиску розв'язати цю проблему виявилось не так легко, і, як зазначав у 1986 р. А. М. Сохор навіть «навчання вже давно не зводилося до інтелектуального розвитку» [250, с. 82], тобто як і протягом всього радянського періоду на перших позиціях перебувало ідейно-політичне, моральне, трудове, але ніяк не розумове виховання.

Крім того, розумове виховання в працях розглядуваного періоду не дістало науково-обґрунтованого визначення, тобто зважаючи на відсутність сформованої теорії розумового виховання спостерігалось роздрібнення поглядів і співвіднесення їх з іншими сферами педагогіки, що змусило розглянути розумове виховання і відповідно сформувані історіографію на основі сучасного визначення цього поняття.

Отже, у ході дослідження нами з'ясовано, що в радянський період розумове виховання розглядалось як складова всебічного гармонійного розвитку, що передбачає застосування відповідних методів впливу на учня з метою формування у нього наукового світогляду, навиків пізнавальної діяльності, розвитку мислення, вміння самостійно здійснювати пізнавальну діяльність [19; 108].

Зауважимо, що в статтях з питань розумового виховання, опублікованих в «Советской педагогике», провідною є ідея всебічного розвитку, що передбачає поєднання в освітньому процесі розумового, морального, трудового та інших видів виховання, також в них досить часто, за винятком статей, в яких розглядалися психолого-педагогічні засади розумового виховання, не розрізняються поняття розумового виховання і розумового розвитку.

Сучасне тлумачення визначення розумового виховання передбачає, що воно – важлива складова всебічного розвитку особистості, що має своїм завданням дати учням знання, вміння, навички та основи світогляду; розвивати в них пам'ять, увагу, уявлення, мислення і виховувати культуру розумової праці, самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці

[53, с. 290; 196, с. 404].

Таким чином, хоча й суттєвих розбіжностей між цими визначеннями й немає, сучасне є більш точним і загальноохоплюючим, при цьому окремо виділяється поняття розумового розвитку – вдосконалення інтелектуальної сфери і пізнавальних здібностей людини [53; 196]. Загалом, систематизоване визначення дасть змогу у ході дослідження виокремити із наявного в «Советской педагогике» матеріалу ті складові виховного і навчального процесу, що мають безпосереднє відношення до розумового виховання.

Отже, аналіз теоретико-методичних засад дослідження свідчить, що проблема розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» має достатньо ґрунтовну джерельну базу. Проте через різні підходи до трактування і сьогодні означена історико-педагогічна проблема перебуває в стані предмета дослідження, у ході якого науковці і практики мають дійти згоди щодо визначення теоретичних засад.

Педагогічна преса у різні проміжки розвитку освіти перебувала у фокусі педагогічних досліджень і не тільки історичного характеру, оскільки в ній накопичено значний фактологічний матеріал, що становить наукову і суспільну цінність. Радянська преса зазнавала значного ідеологічного тиску, оскільки педагогічні дослідження мали ґрунтуватися на комуністично-марксистських поглядах на формування суспільства – багато результатів досліджень, прогресивних наукових ідей не набували подальшого розвитку через свою невідповідність тогочасній ідеології або виходили за межі панівних педагогічних концепцій. Однак всі здобутки, незалежно від того як вони оцінювались у свій час – позитивно чи негативно – мають свою унікальну практичну і наукову цінність.

## **1.2. Становлення та розвиток часопису «Советская педагогика» (1937–1991)**

Досліджуючи публіцистичні видання радянської епохи, ми розширюємо свої знання про педагогічні освітні явища, освітні події

означеного періоду, прагнучи критично осмислити здобутки та недоліки радянської педагогіки, відтворити правдиву картину становлення і розвитку вітчизняної педагогічної науки і освіти.

У цьому зв'язку актуальною є потреба дослідження змісту часопису «Советская педагогика», публікації якого дають змогу осмислити запити минулого та правильно поставити актуальні педагогічні проблеми сьогодення.

У контексті предметного поля нашого дослідження актуалізується потреба у всебічному висвітленні історичного аспекту становлення та розвитку журналу «Советская педагогика» як провідного педагогічного періодичного видання радянської епохи.

Як свідчить аналіз, наведений у п.1.1, в існуючому науковому доробку не знаходимо системного дослідження історії становлення та розвитку часопису «Советская педагогика» в радянський період, його впливу на формування педагогічної думки та розвитку педагогіки загалом. Винятком є сайт журналу «Педагогика» ( правонаступник «Советской педагогики»), що містить інформацію про розвиток і становлення часопису [186].

Метою нашого дослідження є виокремлення, аналіз проблем розумового виховання на сторінках означеного часопису в контексті тогочасної освітньої ідеології. Тому одним із завдань стало вивчення історії становлення та розвитку часопису «Советская педагогика» в контексті радянської педагогічної науки.

Як свідчить аналіз джерел, 30-ті роки ХХ ст. в Радянському Союзі характеризуються процесами стандартизації та уніфікації у педагогічній науці, зростанням її залежності від постанов ЦК ВКП(б), які мали невідворотний вплив на систему освіти, чітко визначали її характер та шляхи розвитку. В цей час (1937 р.) був заснований часопис «Советская педагогика», який мав сприяти розвитку науково-педагогічної думки.

На сторінках часопису, поряд із проблемами становлення комуністичного світогляду та формування марксистсько-ленінської

свідомості учнів, розв'язувалися важливі завдання тогочасної освітньої практики: розроблялися питання модернізації системи виховання й навчання, поглиблення та розвитку наукових знань про світ і суспільство, роботи з учнівським колективом, теорії та методики виховання, розвитку особистості та ін.

Крім того, значна увага надавалася вирішенню питань філософії педагогіки, загальних питань дидактики, психології навчання, а також організаційно-педагогічним питанням шкільної системи, узагальненню досвіду педагогів-новаторів, аналізу історико-педагогічної спадщини, хроніці та популяризації роботи науково-дослідних педагогічних інститутів, лабораторій, публікації матеріалів нарад, конференцій та з'їздів. Перший віце-президент АПН СРСР, дослідник актуальних проблем навчання та виховання М. К. Гончаров неодноразово зазначав, що радянська школа має повною мірою забезпечувати розв'язання завдань всебічного розвитку особистості: забезпечувати розумове виховання, політехнічну освіту, моральне виховання, фізичне виховання, естетичне виховання. На його думку, «всебічний розвиток особистості здійснюється винятково у діяльності при правильному співвідношенні розумового та фізичного навантаження, а поєднання навчання з виробничою працею є основним та єдиним засобом виховання нової людини: мислячої, розвиненої, готової до розумової діяльності» [56, с. 38].

Вже на початкових етапах свого становлення журнал, незважаючи на партійний тиск, сформульовані директиви щодо тематики публікацій, ідеологічну спрямованість на «викриття неспроможності буржуазної педагогіки», можна було розглядати як «... зразковий науково-теоретичний журнал, що допомагає осмислити минуле і ставити актуальні педагогічні проблеми» [186].

На сторінках видання «Советская педагогика» закладався фундамент радянської педагогічної науки, адже свої матеріали, що охоплювали широке коло питань, до уваги педагогічної громадськості пропонували такі педагоги-

науковці, як: А. В. Луначарський, М. Н. Покровський, В. Р. Менжинська, Л. Р. Менжинський, П. Н. Лебедєв-Полянський, П. П. Блонський, А. С. Бубнов, С. Г. Шацький, Л.С. Виготський, А. П. Усова, Ф. Ф. Корольов, А. Р. Лурія, Б. М. Теплов, Е. Н. Мединський, Е. А. Аркен, Б. Г. Ананьєв, І. К. Новіков, П. М. Головін, І. А. Каїров, Д. Д. Благой, Л. В. Занков, О. В. Запорожець, Н. К. Гончаров, Е. І. Моносзон, Г. С. Костюк, А. Н. Колмогоров, О. М. Леонтєв, М. М. Мехті-Заде, М. В. Нечкіна, А. А. Смірнов, С. Г. Шаповаленко, А. В. Текучев та багатоінших.

Загалом зміст рубрик часопису мав сталий характер: рішення з'їздів ЦК ВКП(б), сесій АПН СРСР, питання навчання і виховання, публікації та повідомлення, самоосвіта вчителя, питання зарубіжної педагогіки, історія школи та педагогіки (персоналії), школа і педагогіка, критика і бібліографія, наукове життя: книги, підручники, статті (диспути).

Директор НДІ загальної педагогіки АПН СРСР А. І. Піскунов у доповіді «Основні досягнення в галузі теорії і історії радянської педагогіки» вказував на важливість педагогічної публіцистики, що розв'язує на своїх сторінках важливі завдання сутнього виховного процесу, цілей та характеру радянської школи, методології навчання, виховання та багатьох інших проблем науки про виховання, теоретичних основ нової радянської педагогіки [255, с. 23–24].

Успіх часопису багато в чому визначала спрямованість діяльнісного головних редакторів (табл. 1.1), досвід, творчий потенціал та професійна майстерність яких перетворила видання на вагоме джерело науково-теоретичної, історико-педагогічної та іншої інформації для широкого кола зацікавлених користувачів.

Головні редактори часопису «Советская педагогика»<sup>1</sup>

Роки перебування на посаді головного редактора	Прізвище та ініціали головного редактора	Тематичне спрямування часопису
1	2	3
1937–1939	М. К. Гончаров– перший віце-президент АПН СРСР, дослідник актуальних проблем навчання та виховання, автор і редактор ряду підручників з педагогіки («Основы педагогики», «Вопросы педагогики» та ін.)	Методологія та методи педагогічного дослідження, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки
1939–1941	Г. П. Вейсберг– освітній діяч, викладач вищих педагогічних навчальних закладів	Теоретичні питання педагогічної науки, збереження високого рівня наукового змісту журналу, реальне відтворення подій освітнього процесу
1941–1942	Н. Т. Сергєєнков– уповноважений ЦК ВКП (б)	Розробка питань патріотичного виховання, розвиток педагогічної теорії
1942–1950	І. А. Каїров – викладач, завідувач відділу Наркомпросу, президент Академії педагогічних наук РРФСР, міністр освіти РРФСР	Проблеми ідейно-етичного виховання, розробка питань загальної педагогіки, методи викладання основних дисциплін, реформування педагогічного процесу
1950–1951	Б. П. Йосипов– працівник закладів народної освіти, апарату Наркомпросу РРФСР, директор НДІ теорії і історії педагогіки АПН РРФСР	Проблеми дидактики, проблемивиховання та розвитку особистості
1952–1963	І. Т. Огородніков– викладач,	Проблеми історії школи і

<sup>1</sup>Розроблено за матеріалами: <http://www.pedagogika-rao.ru/index.php>



	проректор ряду вищих навчальних закладів, заступник начальника Головного управління вищих навчальних закладів Міністерства освіти РРФСР	педагогіки, школознавства, дидактики, теорії і методики виховання, педагогіки вищої школи
1963–1971	Ф. Ф. Корольов – педагог, вчений, працівник Центрального НДІ дитячого комуністичного руху, член Наркомпросу РРФСР	Історія педагогіки, методика виховного та навчального процесу
1971–1983	С. А. Черник – учений та журналіст	Самостійний напрям історико-педагогічних досліджень
1983–1992	Г. Н. Філонов – освітній діяч, директор НДІ загальних проблем виховання, академік-секретар та член Президії відділення теорії і історії педагогіки Академії педагогічних наук СРСР, член комісії ЮНЕСКО	Інтегральні проблеми виховання, взаємозв'язок суспільства і особистості
1992–2008	Борисенков В. П. – науковець, педагог, професор МГОПУ	Подолання догматизму та ідейної навантаженості, дослідження та популяризація передового педагогічного досвіду
з 2008 року	Данилюк А. Я. – член-кореспондент РАО	Стан педагогічної науки, досягнення, проблематика, формування перспективної освітньої політики з ключових напрямки в розвитку сучасної освіти: освітні стандарти, проблеми виховання, якість освіти

Всі головні редактори журналу зробили вагомий внесок в його розвиток на основі власного авторитету, власного бачення, досвіду роботи, однак найбільш помітний вплив в історичній ретроспективі, з огляду на успішність їхньої роботи, і популярності мали видання, М. К. Гончаров, І. А. Каїров та Ф. Ф. Корольов.

Перший головний редактор *М. К. Гончаров* був одним із організаторів часопису «Советская педагогика». Як засновник радянської педагогіки, сприяв на початкових етапах його становленню та розвитку, забезпечив здобуття журналом високого як політичного, так і насамперед наукового статусу. Він мав значні наукові здобутки і авторитет у наукових колах, здійснив дослідження широкого кола педагогічних питань, однак, враховуючи вплив панівної ідеології того періоду, фундаментом педагогічної науки вважав положення марксизму-ленінізму; його праці позначені певною директивністю, що не могло не вплинути на спрямованість публікацій в журналі за часів його керівництва. Звичайно, з погляду сьогодення можна критикувати такий підхід, бачити його недоліки, але це – частина історії вітчизняної педагогіки, тож її раціональне зерно може бути використане для розвитку різних напрямів сучасної педагогічної науки [195, с. 9].

Президент Академії педагогічних наук РРФСРІ. *А. Каїров* завдяки власним творчим і організаторським здібностям та іншим особистісним характеристикам зміг утримати позиції журналу в науковому світі та закріпити його авторитет. За часів його керівництва журнал розширив тематичне спрямування публікованих на його сторінках досліджень, насамперед орієнтованих на практику навчально-виховної роботи, водночас підвищив рівень загальної науковості журналу та багатьох публікацій різних напрямів досліджень [195, с. 10].

Член Наркомпросу РРФСР, педагог *Ф. Ф. Корольов*, який, як і *М. К. Гончаров* та *І. А. Каїров*, стояв біля джерел радянської педагогіки, обрав для журналу нові напрями розвитку, сформував його новий змістовий стиль та характер роботи редакційного колективу. Відомий педагог перетворив журнал на «...своєрідний науковий центр, створив широкий авторський колектив, залучав спеціалістів з різних сфер знань. Під

керівництвом Ф. Ф. Корольова журнал став висвітлювати питання педагогічної психології, вузівської виробничої педагогіки» [186].

Складна роль була відведена С. А. Черніку і Г. Н. Філонову, яким доводилося очолювати редакційний колектив у складні для журналу роки. С. А. Чернік працював у важкі роки стагнації журналу, однак йому вдалося завдяки власним зусиллям утримати журнал на попередньо досягнутому рівні. Г. Н. Філонов почав працювати за часів політичних і соціально-економічних потрясінь в країні, йому, як і його попереднику, доводилося спрямовувати зусилля на утримання позицій журналу в науковому середовищі та збереження його традицій. Єдине, чим змогла вирізнитися у цей час редакційна політика журналу – це спробами відійти від схоластики та догматики, реалізувати концепцію плюралістичності у висвітленні наукових та публіцистичних здобутків.

В історії розвитку й становлення часопису «Советская педагогика» відповідно до статусу та підпорядкування можна виділити декілька етапів: 1937–1943 рр. – орган Наркопросу РРФСР; 1944–1966 рр. – орган Академії педагогічних наук РРФСР; 1967–1991 рр. – орган Академії педагогічних наук СРСР [254, с. 8]. При цьому кожний з етапів позначений істотними змінами щодо пріоритетних завдань педагогічного видання, з-поміж яких, безумовно, превалювало завдання створення радянської педагогічної науки (табл. 1.2).

**Основні етапи розвитку та становлення  
часопису «Советская педагогика»**

№ пор.	Етап розвитку	Загальна характеристика етапу розвитку	Напрями публікацій
1	1937–1943 рр.	Спрямованість на ідеологічну боротьбу через радянську школу, поширення ідей марксизму-ленінізму, відновлення значення педагогіки як науки.	Розробка методологічних основ педагогіки, проблем дидактики та психології, спеціальних педагогічних питань, проблем навчання та виховання, організаційно-педагогічних питань.
2	1944–1966 рр.	Не зважаючи на заідеологізованість освіти, здійснюється пошук шляхів розвитку педагогіки як науки, виховання особистості як складової суспільства, підвищується науковий рівень журналу. З 1955 року починається розробка питань розвитку політехнічної освіти.	Дослідження методологічних проблем педагогіки та історії педагогіки, вікової психології виховання і навчання, методики педагогічних досліджень, наукових основ політехнічної освіти, підвищення успішності та вихованості учнів. Дискусії з проблем педагогіки, ознайомлення із педагогічною практикою зарубіжних країн.
3	1967–1991 рр.	Активний вплив на розвиток педагогічної науки, розроблення теоретичних та методологічних основ педагогіки.	Проведення педагогічних дискусій, дослідження впливу науково-технічного прогресу на зміст освіти, вивчення питань методології досліджень педагогічної науки, розгляд проблем навчання у ВНЗ та підготовки дорослих, розгляд навчальних програм на сторінках журналу, проведення досліджень з вивчення досвіду в педагогіці зарубіжних країн.

Як свідчить аналіз, історія часопису *першого етапу* його розвитку (1937–1943) ознаменувалася дискусією про предмет марксистської педагогіки і педагогіки як науки, організований та стихійний педагогічний

процес, про виховання та політехнічну освіту. Ця дискусія на сторінках часопису дала змогу витлумачити сутність поняття «виховання» (В. М. Шульгін, М. В. Крупеніна), яке фактично ототожнювалося з процесом соціального формування особистості: «В наш час необхідність планомірного виховання є очевидним, ми маємо виховувати всебічно-розвинених, освічених особистостей, підготовлених будівників комуністичного суспільства» [144, с. 96].

Починаючи з постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» розпочався новий період розробки наукових засад теоретичних проблем педагогіки. В плані реалізації цієї постанови на сторінках журналу все частіше порушуються питання теорії виховання, реорганізації системи освіти, історії педагогіки, здійснюється розробка основ дидактики та вивчення часткових методик. Разом з тим все, що називалося педологією й рефлексологією, було вилучено з наукового вжитку, заборонена психотехніка, зменшилася кількість досліджень особистості в теорії психології, поведінки та генетичних передумов психіки [254, с. 44].

На *другому етапі (1939–1947)* зростає увага вчених-педагогів до аналізу та популяризації передового досвіду шкіл та окремих учителів.

Так, у статті «Розвиток творчих інтересів учнів» учитель середньої школи Б. Т. Войцехівський говорить про необхідність певної реставрації системи освіти: «Наша школа покликана давати учням не тільки міцні знання, ґрунтовну політехнічну та виробничу підготовку, але й розвивати їх інтереси та здібності до творчого і практичного використання одержаних знань» [47, с. 35].

Упродовж другого етапу розвитку часопису «Советская педагогика» (з переходом у підпорядкування Академії педагогічних наук) значно підвищується його науковий рівень. Як зазначає академік О. В. Сухомлинська, основними завданнями педагогічної журналістики означеного періоду стає висвітлення наукових розробок проблем загальної

педагогіки, методів викладання основних дисциплін; через освіту (школа, середня освіта, вища освіта) розв'язуються проблеми класового політико-ідеологічного виховання (патріотичне виховання) [254, с. 45].

У 40–50 роки ХХст. на сторінках часопису «Советская педагогика» все частіше обговорюють проблеми розвитку дидактики (Б. П. Йосипов, С. І. Іванов, Р. Г. Лемберг); теорії змісту освіти (М. О. Веселов, М. Н. Скаткін, С. А. Черепанов); принципи навчання (Ш. І. Ганілін, М. А. Данилов, М. К. Гончаров, П. Н. Ширебаєв); методи навчання (Е. Я. Голанд, М. А. Данилов, Е. І. Перовський); методика проведення уроку (Б. П. Йосипов, С. І. Іванов, І. Н. Казанцев); підвищення наукового рівня змісту шкільної освіти (Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов) та ін.

Незважаючи на партійний тиск, різноманітні директиви, науковці шукали шляхи для розвитку педагогіки як науки, виховання особистості як складової суспільства – інтелектуальної, цілеспрямованої, здатної до самостійності, розвитку та самореалізації.

Після набрання чинності Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям» (1958) зміст освіти поступово набуває практичного характеру, а на сторінках журналу все частіше з'являються публікації, що висвітлюють посилення практичної спрямованості середньої школи до трудової діяльності та життя в соціальному суспільстві. Д. Е. Бауман у статті «Пізнавальні інтереси учнів як засіб активізації навчального процесу» (1958) зазначав: «Досвід радянської школи свідчить про те, що успіх навчально-виховного процесу значною мірою залежить від розумової активності учнів. Чим різноманітніші в них пізнавальні інтереси, тим вища якість їх знань та змістовніша підготовка до практики життя» [17, с. 53].

У період 1967–1991 років часопис стає своєрідним науковим центром. З початку 1960-х років були проголошені нові пріоритети розвитку освіти: формування матеріалістичного світогляду і високої комуністичної моральності, забезпечення міцних знань, удосконалення навчальних планів і програм, розробка методів навчання. Процеси формування світогляду

розглядалися як цілеспрямований вплив на інтелектуальну, емоційну та вольову сферу учня. На сторінках часопису все більше з'являється досліджень з цієї проблематики: З. І. Васильєва, «Про формування основи наукового світобачення в учнів V–VI класів»[41]; Л. К. Балясна, «Як покращити роботу позашкільних установ»[13], Е. І. Афанасенко, «Школа на сучасному етапі будівництва комунізму і завдання вчителів»[12] та ін.

У 1970-х роках особлива увага приділялася розробці теоретичних проблем дидактики, розвитку пізнавальної самостійності учнів, активізації методів навчання (М. Н. Скаткін, Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, О. А. Нільсон, Г. І. Щукіна). Особливої актуальності та поширення набули такі розробки у світлі вирішення завдань, передбачених рішеннями XXV з'їзду КПРС – формувати в учнів середньої школи вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці наукової і політичної інформації [213, с. 27].

Основними завданнями часопису цього періоду стають: розкриття сутності педагогічних явищ; реформування педагогічного процесу; дослідження взаємозв'язку методології і методики; дискусії з питань теорії педагогіки; дослідження і впровадження новаторського педагогічного досвіду; висвітлення психологічних проблем розвитку й становлення особистості; узагальнення досвіду шкіл, дитячих та юнацьких організацій, позашкільних закладів; окреслення проблеми освіти для дорослих; критичний аналіз освітніх процесів за кордоном; питання виховання, становлення системи цінностей та наукового світогляду.

Кінець 70-х – початок 80-х років ХХ ст. ознаменувався тим, що педагогічна думка поступово звільняється від партійно-державного тиску, розширюється проблематика педагогічних досліджень, спостерігається модернізація педагогічної освіти.

Прискорений науково-технічний розвиток поставив перед педагогами завдання підняти ефективність навчального процесу на наукових засадах. Публікації «Советской педагогіки» набувають полемічного характеру,

виокремлюються та набувають пріоритетного значення проблеми інтеграції освіти, науки, виробництва.

З 1985 р., з початком перебудови в державі, на сторінках часопису знаходить відображення переоцінка догматичних установок, окремих педагогічних явищ, повернення забутих імен в історію педагогіки, критика існуючої системи освіти; водночас окреслюються напрями розвитку педагогічної науки: гуманізація і демократизація навчальних закладів, індивідуалізація процесів навчання і виховання тощо.

У 1992 р. журнал «Советская педагогика» змінив назву і почав називатися «Педагогика», закріплюючи поступово за собою статус наукового, дискусійного педагогічного видання, в якому віддзеркалюються результати діяльності педагогів-новаторів, дослідних лабораторій та інститутів.

Дослідження авторського складу часопису «Советская педагогика» [252] за весь період його існування (до 1991 р.) дають можливість стверджувати, що його пересічний автор мав наукову ступінь (80,6% від всієї кількості), працював в системі НДІ АПН СРСР, займаючи високе службове становище (51,3 %), тобто, фактично був відірваним від практичних проблем школи і певною мірою публікації відображали офіційну точку зору, що, звичайно, не зменшує наукової цінності, опублікованих в журналі матеріалів, а навіть підтверджує їх високий науковий рівень. Особливий інтерес становить частота публікацій, яка в середньому становила 1,5 статті на одного автора, що є свідченням регулярного різнобічного висвітлення питань з різних проблем розвитку радянської школи, адже зазвичай один автор дотримується одного напрямку досліджень [252, с. 85].

Аналіз авторського складу часопису «Советская педагогика» за весь період його існування (до 1991 року) дає можливість стверджувати, що пересічний автор мав науковий ступінь (80,6 % від усієї кількості), працював у системі науково-дослідних інститутів НДІ АПН СРСР, займаючи високе службове становище (51,3 %), тобто, фактично був відірваним від



практичних проблем школи і його публікації значною мірою відображали офіційну точку зору, що, однак, не применшує наукової вартості журнальних публікацій[252, с.85].

Як свідчить вивчення публікації часопису «Советская педагогика» охоплювали широке коло педагогічних проблем і відзначалися високим рівнем обґрунтованості й достовірності, мали безпосередній зв'язок із практикою навчання і виховання в школі, а це дає змогу проводити на їх основі ґрунтовні наукові дослідження як з теорії навчання та виховання, так і з історії педагогіки. Встановлено, що в 52,1 % статей автори використовували об'єктивні наукові відомості, в 16,5 % з них використані статистичні дані; власні умовиводи підкріплені цитатами в 57,7 % публікацій, крім того, відомості з власної практики, що не мали ще попереднього теоретичного обґрунтування, зустрічаються в 34,2 % статей [252, с. 85].

Спрямованість публікацій, як ми зазначали, є такою, що охоплює широке коло питань педагогічної науки. За тематичною направленістю всі публікації можна виокремити в такі групи, згідно з досліджуваною в них проблемою: теоретико-методологічні засади виховання і навчання, розвитку освіти; проблеми виховання в умовах науково-технічного прогресу; теоретико-методичні засади політехнічної освіти; теоретичні основи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; завдання вузівської та виробничої педагогіки; суспільне і сімейне виховання особистості; психолого-педагогічне та організаційно-управлінське забезпечення функціонування системи освіти; висновки стосовно роботи шкільних і позашкільних закладів; зарубіжний досвід з навчальної та виховної роботи; критика і бібліографія досліджень з проблем педагогіки; теоретико-методологічні засади проведення педагогічних досліджень; публікації з історії освіти і виховання.

У структурному співвідношенні найбільш пріоритетними були статті з теорії педагогіки (50,5 % від загальної кількості), з історії педагогіки (24,9

%), теоретико-методологічних основ виховання (12,6%), при цьому статті, що стосувалися лише розумового виховання становили 1,4% [195, с. 256–258]. Це свідчить про незначну увагу реакції до цієї проблеми. Однак аналізовані наукові джерела з проблеми дисертаційного дослідження дають змогу віднайти частковий матеріал і в статтях, присвячених вивченню суміжних проблем.

Журнал «Педагогика» і сьогодні високо тримає свій авторитет серйозного науково-теоретичного видання, що формує педагогічний світогляд, неупереджено висвітлює досягнення педагогічної науки і освітньої практики.

Отже, розглянувши в історичному аспекті весь період життєдіяльності часопису «Советская педагогика», можна стверджувати, що вже з перших днів свого заснування журнал став авторитетним науковим виданням для педагогічної громадськості (на шпальтах публіцистичного видання простежуються історико-суспільні передумови становлення педагогіки як науки) та основним ретранслятором новітніх ідей у системі як освітніх, так і культурно-суспільних процесів.

Узагальнення щодо становлення історії та функціонування часопису «Советская педагогика» дало змогу виявити ряд характеристик, властивих йому в радянський період і відповідно системі радянської педагогіки:

- становлення системи радянської преси основним чином відбувалося з огляду на потреби становлення тоталітарної ідеології та поширення ідей марксизму-ленінізму;

- не зважаючи на ідеологічний тиск на освіту відбулося поступове становлення педагогіки як науки, посилення наукового рівня публікацій, розроблення теоретичних та методологічних основ педагогіки;

- знаковим став розгляд психологічних основ педагогіки, які на початковому етапі відкидалися через спільні теоретичні основи з педологією, яка в радянський період сприймалася як «лженаука»;

– поступовий перехід до критичного аналізу та врахування у педагогічній практиці зарубіжного досвіду, в тому числі і капіталістичних країн;

– різноплановість тематики, полемічність та дискусійність, обґрунтованість матеріалів, високий науковий, теоретичний та методичний рівень публікацій.

Прогресивні ідеї педагогів-науковців, що публікували свої матеріали на сторінках часопису «Советская педагогика», значною мірою не втратили актуальності і нині, з огляду на сучасні педагогічні досягнення. Вивчення спадщини, новаторських відкриттів тогочасних науковців є основою для реформування та розвитку сучасної освітньої системи.

## РОЗДІЛ 2

### ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ НА СТОРІНКАХ ПРОВІДНОГО ОСВІТЯНСЬКОГО ЧАСОПISУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»

#### 2.1. Проблема розумового виховання у контексті розвитку ідеї про всебічний гармонійний розвиток особистості

Відправною точкою теорії та практики виховання в радянський період, складовою ідейно-політичної доктрини комуністичного виховання була ідея всебічного гармонійного розвитку особистості. В означеному контексті пошуки розв'язання проблеми розумового виховання висвітлювалися на сторінках провідного освітнянського часопису «Советская педагогика».

Розумове виховання – складова ідейно-політичної доктрини комуністичного виховання – було одним з важливих тематичних напрямів, оскільки в радянський період воно розглядалося, насамперед, у контексті підготовки людини до свідомого сприйняття та розуміння комуністичних ідей і поглядів, прихильності до трудової діяльності і належного виконання трудових обов'язків на благо вітчизни. Зазначене не могло не відбитись на змісті визначених завдань, методів, характері умов, переліку встановлених критеріїв розумового виховання, а також вимогах до виховної роботи, яку провадив повсякденно вчитель.

Відмітною особливістю статей, публікованих у часописі «Советская педагогика» з питань виховання, в тому числі розумового, є їх ідеологічна спрямованість. Окреслення завдань розумового виховання і відповідне застосування певних форм і методів визначалося саме ідеологічною і політичною доцільністю, бо декларувалося, що «виховання невіддільне від політичної боротьби» [237, с. 4].

Так, відповідно до змісту статті З. І. Равкіна ідеологізація освіти і виховання охоплювала і боротьбу проти буржуазних концепцій розумового

виховання, які називалися біологізаторськими, що поширювалася і на викорінення із радянської педагогічної науки поглядів педологів (у 30-х роках ХХ ст.), які в своїх теоретичних міркуваннях також виходили із позицій біологізації виховання[221]. Причиною цього були обґрунтовані науковим комунізмом положення, що особистість виховується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, причому перші, пов'язані з соціальною сферою, мають вирішальний вплив на формування особистості [72, с. 94].

Такі положення мали прямий вплив на теорію і практику виховання, що виявилися у тривалому (до 70-х років ХХ ст.) невизнанні у процесі виховання психологічних складових, природних задатків до розумового розвитку.

Радянська школа відповідно до «ленінських поглядів» розглядалася як ідеологічна установа, що розвивається згідно з ідеями комунізму [15, с. 112]. З цього приводу А. В. Барабанщиков писав, що відповідно до теорії марксизму-ленінізму виховання має здійснюватися державними закладами з метою формування характеру виховного впливу саме державою, особливо для накопичення досвіду і передачі його майбутнім поколінням (тобто тут прослідковується соціальна сутність виховання). В свою чергу Л. К. Балясна стверджувала, що виховання творчих здібностей має базуватися на комуністичній ідеології і здійснюватися у позашкільних навчальних закладах [13]. Отже, як шкільні, так і позашкільні навчальні заклади мали виступати своєрідним форпостом у «просуванні» комуністичної ідеології, це, безумовно, накладало відбиток на зміст освіти і розумового виховання.

Саме методи розумового виховання (зокрема, формування таких цінностей, як мислення і діяльності у їх взаємозв'язку) мали становити основу творення соціалістичного суспільства [6, с. 19].

При цьому провідною у побудові системи розумового виховання визнавалася роль партії(з директивним характером її впливу на процес виховання в навчальних закладах та й освіті загалом), яка своїми

постановами «зробила суттєвий внесок у вирішення цілого ряду теоретичних проблем виховання» [221, с. 112].

Як свідчить аналіз публікацій, у «чистому вигляді» сутності і змісту розумового виховання на сторінках «Советской педагогики» приділялася незначна увага, враховуючи переважну орієнтованість педагогічної науки в аналізований проміжок часу на ідейно-моральне виховання. У більшості випадків розумове виховання розглядалося в комплексі з іншими видами виховання (комуністичне, моральне, естетичне, трудове). Його сутність визначалася, на підставі такого поняття, як «всебічний, гармонійний розвиток особистості», забезпечення якого було відведено ледь не в ранг державної політики в сфері освіти. Проблемі всебічного гармонійного розвитку особистості присвячено праці цілого ряду вчених-педагогів, таких як: Е. І. Афанасенко [12], А. В. Барабанщиков [15], Л. П. Буєва [38], І. І. Вернікова та Р. М. Рогова [43], М. К. Гончаров [54–56], І. Г. Гордін [57], Л. Н. Коган [104], в тому числі і на рівні програмних документів [136].

Значний інтерес до проблеми всебічного розвитку особистості, а не окремо певних видів виховання, пояснювався «...характером соціальних завдань, що постали перед соціалістичним суспільством, необхідністю комплексного вирішення економічних, соціальних, науково-технічних, політичних, ідеологічних питань» [43, с. 81]. Наявність цілого комплексу питань, що поставали перед державою і суспільством, накладала відбиток і на сферу освіти, в якій підготовка спроможної до вирішення цих питань людини вимагала формування комплексного підходу, що і вилилось у поєднання різних видів виховання в одній категорії – всебічний розвиток особистості.

На думку завідувача відділу Наркомосу, президента Академії педагогічних наук РРФСРІ. А. Каїрова, основними теоретичними проблемами того часу були саме проблеми всебічного розвитку, а також будівництво комунізму через школу, виховання і розвиток в їх взаємозв'язку [95, с. 20].

Сукупний розгляд згаданих проблем певною мірою пояснює і ідеологічну суть виховного процесу в радянські часи, що пояснюється завданнями формування тогочасного суспільства.

У контексті дослідження проблеми розумового виховання найсуттєвішими ознаками всебічного гармонійного розвитку особистості були: засвоєння інформації, накопичення знань, підвищення освітнього рівня як необхідна умова розвитку духовного світу людини і її здібностей до мислення [38, с. 6]; формування наукового світогляду [43, с. 86]; виявлення всіх здібностей людини [104, с. 93]; багатство і повнота духовного і фізичного розвитку [104, с. 94]; стирання відмінностей між розумовою і фізичною працею [54, с. 78, 83].

Як свідчить аналіз публікацій часопису «Советская педагогика», всебічний і гармонійний розвиток особистості в контексті розумового виховання включав у себе такі напрями:

- професійно-трудова орієнтація і трудова підготовка, поєднання праці з навчанням [12, с. 6; 15, с. 111; 38, с. 10];
- інтелектуалізація фізичної праці [54, с. 83];
- єдність розумового і фізичного розвитку людини за рахунок розумового навчання та фізичної культури [15, с. 109; 38, с. 11];
- забезпечення єдності інтелектуального, вольового і емоційного розвитку [38, с. 11];
- участь у всіх видах діяльності, що максимально сприяло б розкриттю індивідуальності кожного [104, с. 93];
- надання освіти, пов'язаної з життям, на «комуністичних засадах» [54, с. 79].

При цьому під всебічним розвитком розумілося не оволодіння всіма видами людської діяльності, а «...оволодіння таким їх набором, який дав би змогу повною мірою розвинути здібності тої чи іншої особи, її творчий потенціал, привести в дію всі її духовні, моральні та фізичні сили» [88, с. 98]. Основна ж роль в означеному процесі покладалася на загальноосвітні школи;

середня спеціальна та вища школи мали здійснювати професійну підготовку у зв'язку із всебічним, гармонійним розвитком особистості [15, с. 112].

Всебічний розвиток людини мав на меті розвинути всі закладені в людині задатки, що могли бути використані для будівництва і розвитку комуністичного суспільства та країни, що пояснює незначну увагу, яка окремо виявлялася до розумового виховання, оскільки розбудова країни потребує не тільки інтелектуальних здібностей і знань, а й фізичних сил та трудових умінь і навичок (Б. І. Єремєєв [72]).

Водночас, розумове виховання в контексті формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості можна розуміти як його складову; підготовку до суспільного життя та праці за рахунок розвитку духовного світу, розумових здібностей, мислення, формування наукового світогляду.

У своїх працях І. А. Каїров розглядав розумове виховання як «складову комуністичного виховання», оскільки «...для розвитку радянського господарства ... потрібне постійне, безперервне зростання людей» [83, с. 19].

Відповідно до визначення всебічного гармонійного розвитку, передбачалось здійснення розумового виховання у тісному зв'язку з трудовою діяльністю, ідеологічною підготовкою та формуванням наукового світогляду.

Так, питанню зв'язку розумового виховання і трудової діяльності приділялась значна увага на сторінках часопису «Советская педагогика» [8–11; 15; 56; 72; 94; 129; 188]. Зв'язок розглядався насамперед як основний організуючий принцип, основний спосіб виховання всебічно, гармонійно розвиненої особистості [15, с. 106; 56, с. 38]. З іншого боку, єдність навчання, розумового виховання з продуктивною працею зумовлювалася потребами матеріального виробництва, якому були потрібні підготовлені працівники, здатні ефективно виконувати доручені завдання: інтелектуально зрілі, з ґрунтовними знаннями, широкою ерудицією, вмінням самостійно і творчо мислити, новаторським підходом, творчими здібностями [72; 129].



З цього приводу І. А. Каїров у статті «Основні питання перебудови шкільної освіти» стверджував, що школа повинна готувати людей, які одночасно знають основи наук і мають бути готові до систематичної фізичної праці [94, с. 10]. Навчально-виховна робота, що базувалася на поєднанні навчання з продуктивною працею, передбачала включення професійної підготовки в зміст освіти через введення викладання праці, практичні заняття в майстернях, на навчально-дослідних ділянках, професійні практикуми (в 5–8 класах) [94, с. 11]. Інший автор, Ф. Г. Паначин, також вважав, що саме в цьому полягає основне завдання загальноосвітньої школи [188, с. 7]. До того ж, поєднання навчання з продуктивною працею І. А. Каїров вважав можливим в процесі трудової діяльності і одночасному навчанні у вільний час або в школах фабрично-заводського навчання [94, с. 13].

Підготовка до суспільно необхідної праці мала включати і політехнічну освіту, яка, на думку І. А. Каїрова, неможлива без всебічного розвитку і знання основ наук, людського спілкування і мислення і дає підготовку до участі у суспільно корисній праці та в громадському житті [72; 94].

Як свідчить проведений аналіз, поєднання навчання, розумового виховання з професійною підготовкою, продуктивною працею, що, головним чином, покладалось на загальноосвітні школи, мало слугувати досягненню цілей всебічного розвитку особистості – формування інтелектуально розвиненої людини, спроможної брати участь у розбудові радянського суспільства.

Ще одним важливим аспектом розумового виховання з метою досягнення цілей всебічного розвитку людини стало формування наукового світогляду з діалектико-матеріалістичних позицій. Педагог І. І. Вернікова зазначала, що проблему формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості неможливо розглядати поза проблемою формування світогляду, оскільки сам процес становлення людини можна характеризувати з

урахуванням розвитку її світогляду [43, с. 86]. А це певною мірою визначає і розумовий розвиток, і соціалізацію особистості, і формування її поглядів.

Поняття світогляду в радянські часи розглядалося з двох позицій: по-перше, як науковий світогляд, що перебував у безпосередньому зв'язку з розумовим вихованням; по-друге, світогляд особистості в суспільстві (комуністичний світогляд), що мало ідеологічне забарвлення.

У сучасному розумінні поняття світогляд є більш узагальнюючим, позбавленим ідеологічних нюансів. Світогляд – це цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, що знаходить вираження в системі цінностей та ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства; його основу становить сукупність знань про світ [228, с. 576];

Водночас на сторінках «Советской педагогики» основна увага відводилась не скільки встановленню змісту світогляду, скільки його формуванню. Найбільш ґрунтовно сутність і структуру світогляду розглянув Н. Г. Огурцов. На його думку, світогляд особистості – цілісна система найбільш загальних наукових поглядів на навколишню дійсність, система переконань та ідеалів, в яких розкривається ставлення людини до світу. Науковий світогляд «...надає внутрішньому світу людини цілісність і визначеність, підносить психічний розвиток особистості на найбільш високий щабель, забезпечує гармонійне поєднання окремих компонентів направленості, сприяє їх подальшому всебічному розвитку і самовдосконаленню» [185, с. 17]. З суспільних позицій світогляд особистості основним чином спрямовується на вироблення комуністичних поглядів та переконань, вважає автор.

Погляди цитованого автора вказують на певну двозначність розуміння світогляду, хоча безумовно першочергове значення мало вироблення комуністичних поглядів.

Поняття світогляду розглядають як систему узагальнених поглядів, кожен з яких є інтелектуально-логічним компонентом світогляду, який становить «...базовану на науковому знанні і впевненості в його істинності

точку зору на сутність важливих явищ природи, суспільства, людського пізнання» [185, с. 17].

Світогляд може охоплювати дві підсистеми: до першої відносять найбільш загальні знання, що формують погляди і переконання [185, с. 18]; другу підсистему складають «світоглядні вміння», тобто система розумових операцій, що регулюють діяльність особистості, що здійснюється на основі загальних знань [185, с. 19].

Отже, під світоглядом людини автори розуміють сукупність знань, поглядів та переконань, що визначаються рівнем інтелектуального розвитку людини, її соціальним оточенням, і відображають її ставлення до навколишнього світу. І якщо сьогодні це поняття є досить таки широкоплановим і відображає знання про навколишній світ, свідоме ставлення до навчання, сукупність моральних принципів, розуміння власної ролі в суспільстві тощо, то в радянські часи світогляд розглядався з позицій формування інтелектуально розвиненого, трудолюбивого борця за ідеали комунізму.

Так, у статті І. І. Вернікової «Всебічний розвиток особистості в умовах сучасного науково-технічного і соціального прогресу. Роль радянської школи у формуванні комуністичного світогляду молодого покоління» сутність формування світогляду особистості визначалася як «...процес складних діалектичних взаємодій суспільних вимог до людини і реальних умов її життєдіяльності, що дають змогу ці вимоги перевести в особистісні якості і світоглядні принципи [43, с.84].

У своїй статті «Проблеми комплексного підходу до формування комуністичного світогляду» В. С. Челишев наводить цілу систему чинників, що впливають на формування світогляду, а саме: а) чинники цілеспрямованого наукового впливу (система освіти, засоби масової інформації, науково-технічні та інші знання); б) чинники, що залежать від вибіркової активності особистості (самоосвіта, участь у науково-практичних конференціях, відвідування доповідей, виставок, використання засобів

мистецтва, спілкування в малих неформальних групах);в) чинники соціально-психологічного впливу (соціально-психологічні установки, що їх одержують у навчальних закладах, сім'ї, в різних колективах) [286, с. 53].

Про формування наукового світогляду на основі діалектико-матеріалістичного підходу йшлося у ряді публікацій на сторінках «Советской педагогики» (Гончаров Н. В. [55], Рогова Р. М. [225] та ін.). На думку багатьох авторів, цей підхід має реалізуватися на основі принципу виховного характеру навчання, який успішно реалізується, коли учні одержують ґрунтовні й глибокі знання, тобто на основі активного розвитку теоретичного мислення учнів. За таких умов навчання і виховання можна вважати високоідейним: «В школі, де добре поставлене навчання, де даються міцні і ґрунтовні знання – там, як правило, добре поставлена і виховна робота» [55, с. 12].

При цьому активний розвиток теоретичного мислення учнів можна забезпечити в навчанні, праці, в розвитку самостійності, свідомого ставлення до матеріалу, що вивчається, прийомів діалектичного пізнання світу [225, с. 75]. Так, педагог Г. Н. Філонов стверджував, що цілісне вивчення предметів природничого і гуманітарного циклів, встановлення міжпредметних зв'язків у процесі навчання сприяє більш «...активному розвитку діалектичного мислення учнів, формуванню цілісного матеріалістичного розуміння закономірностей розвитку природи і соціального життя, навичок самостійної пізнавальної діяльності, становленню ідеологічних поглядів» [269, с. 63–64]

Формуванню в учнів наукового світогляду, вважав А. В. Барабанщиков, сприяє вивчення всіх наук – гуманітарних і природничих, теоретичних і прикладних [15, с. 110].

На думку, І. І. Вернікової, у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін формуються діалектико-матеріалістичні погляди на природу і людину, а в процесі гуманітарної освіти учні активно засвоюють важливі соціально-політичні поняття та ідеї, у них формується вміння соціального

аналізу і оцінок явищ суспільного життя. При цьому формування світогляду триває упродовж всього життя людини, але найінтенсивніші ці процеси у старших класах. У молодшому і підлітковому віці відбувається процес поступового розвитку наукового світогляду. Найбільший вплив на характер і зміст світогляду старшокласників мають навчальна, суспільна і трудова діяльність. У процесі навчальної діяльності набуваються знання, необхідні людині для подальшої роботи, праці і забезпечують її необхідне орієнтування в природному і суспільному середовищі. При цьому учні в старшому шкільному віці ставляться до навчання відповідальніше, мають розвинуте аналітичне мислення, володіють достатнім обсягом знань [43, с. 87–88].

Формування світогляду в процесі навчання Н. Г. Огурцов вбачав у такому, як: а) постановка завдань з формування всіх компонентів світогляду при вивченні теми, розділу; б) формування системи засобів і методів озброєння учнів світоглядними знаннями і вміннями; організація їх самостійної роботи в цьому напрямі; в) формування засобів і методів впливу на емоційно-вольову сферу учнів; г) цілеспрямована організація позакласної роботи з предмета, розробка спеціальних факультативів [185, с. 21].

Отже, формування світогляду учня має відбуватися в навчальній діяльності, зокрема, учнів старших класів – на основі вивчення дисциплін гуманітарного і природничо-наукового циклу, що сприятиме формуванню суспільних установок та поглядів і знань про навколишній світ. Однак цей процес не обмежується тільки навчальною діяльністю, для цього може використовуватись і позаурочна діяльність, сюди ж належить і свідоме ставлення до здобуття освіти.

З огляду на зазначене, до структури розумового виховання входить саме формування наукового світогляду, тоді як світогляд особистості з суспільних позицій має більше відношення до ідейно-патріотичного виховання. Хоча варто відмітити, що способи їх формування, які висвітлювалися на сторінках «Советской педагогики», відзначаються ідентичністю.

Формування наукового і діалектико-матеріалістичного світогляду відбувалося в процесі вивчення окремих дисциплін на уроках. Викладання всіх шкільних предметів на основі діалектико-матеріалістичної методології являє собою необхідну передумову не тільки науково-дослідницької, й ідейно-виховної роботи (І.С. Матрусов) [155, с. 82]. Виховна робота в процесі уроку природно впливала з навчального матеріалу з огляду на вікові і психологічні особливості дітей, їх уявлень з галузі предмета, що вивчається (А.Ф. Солохін) [249, с. 70].

На думку багатьох авторів, найбільше значення у формуванні світогляду належить гуманітарним предметам, насамперед через їх можливості під час вивчення впливати на формування ідейних поглядів. Можливості літератури у формуванні світогляду розглядалися Г. К. Бочаровим [37] і В.Д. Любимовим [150], історії – А. В. Єфімовим [74]; методичні засади розумового виховання в поєднанні з ідейно-політичним засобами мови, історії, літератури, іноземних мов, проблеми формування наукового світогляду через природничо-математичні і гуманітарні науки знайшли відображення у публікаціях А. В. Барабанщикова [15], І. І. Вернікової [43], І.С. Матрусова [155], Е. І. Монозон [167] та ін.

Природничі науки дають фундаментальний матеріал для вироблення науково-матеріалістичних поглядів на природу, для усвідомлення людиною свого місця в системі природних явищ, способів активного використання і розкривать природничо-наукову картину світу. Вивчення гуманітарних предметів покликане сприяти усвідомленню людиною свого становища в суспільстві, вести до розуміння напряму суспільного шляху розвитку (Е. І. Монозон) [167, с. 44–45].

З ідеологічних позицій вивчення дисциплін різних циклів давало можливість сформуванню бажаних якостей особистості. Однак, існував інший бік розумового виховання методами навчання, що було пов'язане з організаційними моментами цього процесу, які передбачали: підвищення ефективності навчального процесу, створення сприятливих умов для

оволодіння учнями глибокими знаннями і підготовку їх до практичної діяльності, формування мережі шкіл, впровадження стабільних підручників [125].

Проте, як зазначав Н. Н. Лавренов, цього було не достатньо, адже необхідно сформувати в учнів прагнення до постійного поповнення знань і вдосконалення вмінь, а це потребує активної самостійної роботи. Самостійна робота школяра з оволодіння навчальним матеріалом активізує процес мислення і творчості. Саме це сприятиме потягу до знань, до постійного їх збагачення і поглиблення [134, с. 57].

Як свідчить аналіз публікацій часопису «Советская педагогика», основні актуальні виховні завдання того часу, які визначали пріоритети у формах та методах виховання всебічної, гармонійно розвиненої особистості, залежали не скільки від потреб розвитку окремої особистості, стільки від потребам економічного, політичного та культурного розвитку суспільства. Отже, в основі радянської системи виховання перебували державні інтереси, у контексті яких розвивалося суспільне буття, формувалася суспільна свідомість і свідомість окремої людини.

Основними завданнями виховання на той час були:

- ознайомлення учнів з суспільно-політичними подіями, навколишньою дійсністю;
- забезпечення практичної спрямованості навчання і виховання з метою формування навиків і вмінь, необхідних у праці і суспільному житті;
- підготовка учнів до включення в сферу моральних відносин; формування у них естетичного ставлення до дійсності;
- озброєння учнів глибокими і міцними знаннями основ наук, які практично служили б їм у житті і праці;
- формування якісно нової структури мислення;
- вироблення стійкого прагнення в учнів до здобуття знань [32; 108; 183].

Як бачимо, в окреслених виховних завданнях незначна роль відводилася розумовому вихованню. Така тенденція у ставленні до розумового виховання знайшла відображення в «Актуальних проблемах теорії і практики комуністичного виховання підростаючого покоління в розвинутому соціалістичному суспільстві», затверджених Міністерством освіти СРСР [259], що розкривають основні напрями виховної роботи, спрямованої на всебічний, гармонійний розвиток учнів (табл. 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Основні напрями всебічного, гармонійного розвитку учнів**

№ пор.	Напрями всебічного, гармонійного розвитку учнів
1	Ідейно-політичне виховання
2	Патріотичне та інтернаціональне виховання
3	Трудове виховання і професійна орієнтація
4	Економічна освіта і виховання
5	Зміст і форми морального виховання
6	Атеїстичне виховання
7	Естетичне виховання і розвиток
8	Фізичне виховання
9	Всебічний гармонійний розвиток особистості

Проаналізувавши публікації з досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що методичні засади розумового виховання в контексті ідеї про всебічний гармонійний розвиток особистості не знайшли достатньо обґрунтованого висвітлення в публікаціях на сторінках «Советской педагогики», на відміну від його змісту і напрямів.

Щодо методичних засад процесу виховання, в тому числі розумового, ми виділили такі тематичні групи публікацій:



*–форми і методи виховання* – В. І. Косолапов та М. І. Кондаков, «О выборе форм коммунистического воспитания школьников» [119]; М. І. Кондаков, «XXVII съезд КПСС и задачи педагогической науки» [108];

*–провідна роль колективу у процесі виховання* (хоча й з урахуванням індивідуальних особливостей учнів), оскільки «...розвиток індивіда обумовлений розвитком всіх інших індивідів, з якими він перебуває у безпосередньому чи опосередкованому спілкуванні. Винятково сприятливі умови для духовного і фізичного розвитку людини складаються в колективі» (А.В. Барабанщиков, «Основоположники марксизма-ленинизма о воспитании как общественном явлении») [15, с. 105]. На думку авторів, такі умови приводять до розвитку високоморальної і інтелектуальної індивідуальності та формування у неї «комуністичних рис» (Болдирев Н. І., «Формирование коммунистических общественных отношений и задачи школы» [32]; Лихачов Б. Т., «Основной закон Страны Советов о расширении реальных возможностей для всестороннего развития людей как неременном условии продвижения социалистического общества по пути к коммунизму» [141] та ін.);

*–врахування у виховному процесі індивідуальних (вікових та психофізіологічних) особливостей* у контексті провідної ролі колективу: І. А. Каїров, «Об идейно-политическом воспитании учащихся» [93], Б. Т. Лихачов, «Основной закон Страны Советов о расширении реальных возможностей для всестороннего развития людей как неременном условии продвижения социалистического общества по пути к коммунизму» [141] та ін.

Ці та інші проблеми, що знайшли висвітлення на сторінках часопису «Советская педагогика», стали основою комплексного підходу до розв'язання проблеми розумового виховання, дослідженню якого присвячено наступний підрозділ.

## **2.2. Комплексний підхід до розв'язання проблеми розумового виховання**

Як зазначалося попередньому підрозділі нашого дослідження, основною метою виховання в радянській педагогіці було визначене формування всебічно розвиненої гармонійної особистості. Саме висвітленню різних аспектів цієї проблеми присвячувалася значна частина публікацій на сторінках часопису «Советская педагогика».

Як свідчить аналіз джерел, проблема формування всебічно розвиненої гармонійної особистості ґрунтувалася на загальнопоширеній у радянський час концепції комплексного підходу до виховання, під яку були підведені і психологічні засади розвитку учнів.

Комплексний підхід у вихованні полягає у здійсненні виховного впливу на учня в колективних умовах з урахуванням його індивідуальних особливостей, не розглядаючи особистість їх сукупність (Р.М. Бескіна та В. М. Чудновський [22], Е. І. Моносзон [166], Г.Н. Філонова [270]).

На думку В. М. Чудновського, комплексний підхід у вихованні – це організація виховних впливів з урахуванням не тільки певного вчинку, але й психологічних основ, на які спрямовується виховний вплив, тобто врахування цілого комплексу особливостей: ситуації, в якій перебуває учень, його індивідуальних особливостей, позиції в колективі, вікових особливостей тощо [22, с. 32].

Комплексний підхід до виховання у контексті всебічного розвитку розглядався як основний шлях підвищення ідеологічної роботи (Э. И. Моносзон, «Комплексний підхід до виховання–найважливіша умова всебічного розвитку школярів») [166]. Комплексний підхід до виховання полягав, насамперед, у тому, що виховні впливи спрямовані на формування особистості в цілому, на поєднання в цілісну систему всіх впливів, що сприяють виробленню соціально цінних якостей нової людини [166, с. 23].

Тобто комплексний підхід як умова всебічного розвитку особистості мав спільну з останнім мету – формування особистості, придатної для розвитку комуністичного суспільства.

У контексті означеного авторами часопису «Советская педагогика» (А.М. Арсен'єв, Е. І. Моносзон та ін.) виокремлено такі основні складові розумового виховання:

- єдність навчання, розвитку і виховання, що передбачає одночасне навчання і виховання вчителем учнів на уроці, важливою умовою при цьому виступає взаємозв'язок урочної та позаурочної діяльності;

- органічний зв'язок виховання та самовиховання;

- єдність впливу на свідомість, почуття і поведінку учнів, що передбачає формування особистісного ставлення людини до навколишнього середовища на основі інтелектуального, емоційно-вольового і діяльнісно-практичного чинників;

- взаємозв'язок усіх виховних інститутів з метою єдиного виховного впливу та організаційне забезпечення їх діяльності з метою планування та координації виховної діяльності [7, с. 100; 166, с. 26].

Здійснивши аналіз публікацій, ми виокремили такі **підходи до розумового виховання**, які є складовими комплексного підходу у вихованні: системно-діяльнісний підхід [2; 293]; феноменологічний підхід [28]; функціональний підхід [30]; соціологізаторський підхід [266]; біологізаторський підхід [68; 156; 168]. Зупинимося коротко на характеристиці кожного з означених підходів.

Зміст **системно-діяльнісного підходу** розкрито в публікаціях В. В. Абраменкової та А. В. Петровського [2], Г. І. Щукіної [293]. Основні ідеї названих публікацій полягають у тому, що: особистість – суб'єкт власного розвитку і самовдосконалення, який постійно перебуває в пошуку і побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, в яких можуть проявитися і розвинути унікальні потенції конкретного індивіда; діяльність має суспільну природу і саме людина має приналежність до неї, адже саме

всередині людських об'єднань потрібні різні види діяльності, оскільки відмінності людей передбачають і різні їхні схильності; особливого значення набуває спілкування, в процесі якого створюються багатозначні суб'єктно-об'єктні відносини, що впливають на перебіг і результат діяльності; взаємодоповнення і взаємозбагачення художньої та естетичної діяльностей, що є важливим аспектом формування суб'єктно-об'єктних відносин [293, с. 75].

Таким чином, з погляду психології в основі діяльнісного підходу має постати людина як суб'єкт власного розумового розвитку, що забезпечується в різних видах її діяльності, виходячи із психологічної природи діяльності.

Натомість В. Абраменкова та А. В. Петровський основну роль у розумовому вихованні відводили цілеспрямованій діяльності вчителя та застосовуваній ним системі стимулювання, а також організації навчально-виховного процесу як результату роботи всього колективу школи. Особливий наголос у розробленій ними методології робився на колективних зусиллях у виховному процесі, що мали дати найкращий результат: «можливість, по-перше, перейти від монологічного стилю спілкування до діалогічного, від авторитарної форми відносин – до авторитетної; по-друге, забезпечити зміну соціальної позиції школяра з пасивно-навчальної на дорослу, активну; по-третє, в процесі спільної діяльності активізується прийом впливу на групу через референтну особу, механізм ідентифікації» [2, с. 22].

Отже, сутність запропонованого підходу полягала в забезпеченні розумового розвитку учнів через активізацію їх самостійності, самовдосконалення в умовах навчальної та інших видів діяльності в організованій колективній роботі, при цьому слід враховувати індивідуальні диференційно-психологічні особливості учнів і окрему спрямовуючу роль учителя. Недоліком цього підходу було певне акцентування на ролі суспільного впливу на формування особистості учня – в жодному разі не відкидаючи його, варто говорити і про важливість генетично закладених потенцій учня до розумового розвитку та навчання. До речі, це визнавала

також і радянська педагогіка, звертаючи увагу на те, що вони могли бути повністю чи частково розкриті в соціальному середовищі. До того ж важливим є врахування здобутків психології діяльності людини.

*Феноменологічний підхід* було досліджено багатьма авторами часопису «Советская педагогика». В контексті предметного поля нашого дослідження заслуговують на увагу погляди А. А. Бодальова, основа яких – феномен, найбільш характерною рисою якого є не прояв звичної для людини установки чи наслідування звичному для неї способу поведінки, мислення, а пізнавальна відповідь людини незвичайним для неї чином – поглядом на предмет чи сторону дійсності з нових позицій [28, с. 16].

Якщо перенесення спрямоване на адаптацію людини до нових, незвичайних для неї ситуаційних основ існуючого досвіду, тобто, наприклад, застосування вже вироблених вмій і навичок мислення до нових завдань, то феномен – на вироблення здатності до самостійного вирішення нових завдань.

Особливістю феноменологічного підходу є те, що має відбуватися вироблення в учня незвичного йому діяльнісного чи пізнавального ефекту – поглядом на дійсність з нових позицій чи з новим ставленням, іншими діями, що враховуючи мінливість і варіабельність особистісних реакцій людини, може дати як позитивний, так і негативний ефект. У зв'язку з чим, постає проблема вироблення в учня певних ціннісних установок, згідно з якими він має коригувати свої дії, – бо «оптимальним варіантом розвитку особистості все ж буде не абсолютна інертність установок чи форм поведінки, не їх надлишкова рухливість, а сформованість у людини постійного прагнення до відображення дійсності неодмінно згідно із засвоєними нею принципами та ідеалами» [28, с. 16].

Як зазначає А. А. Бодальов, можливість використання феноменологічного підходу потребує подальшого вивчення, оскільки його застосування на практиці передбачає одержання лише позитивного ефекту, і є невідомою взаємозалежність між виробленням нестандартних реакцій і

сформованістю психічних характеристик людини в умовах комплексності виховання. Загальною метою розглядуваного підходу є розвиток у людини здібностей бачити одиничне, його специфіку і відповідно до цього себе поводити.

*Функціональний підхід* передбачає використання системного аналізу, «психологічних досліджень особистості як цілісного об'єкта і суб'єкта виховання» з метою формування окремих сторін, якостей особистості (А. А. Бодальов) [30, с. 134].

Основні засади *соціологізаторського підходу*, полягали в тому, що вирішення проблем виховання залежить від умов і можливостей його розвитку в соціальному та навколишньому середовищі, оскільки «...різні наукові напрями визнають суспільний характер особистості, значення історичних умов для його зміни» (Д. І. Фельдштейн) [266, с. 50].

Такі положення підкріплювалися здобутками психології, що засвідчували можливість формування будь-яких якостей особистості у будь-якої здорової людини, тобто можливість безмежного розумового розвитку людини, незалежно від її психологічного типу. При цьому чітко виділялась єдність таких компонентів: «...властивості індивіда як органічні передумови розвитку особистості, соціальне середовище як умова його розвитку і суперечності в системі предметної діяльності як рушійна сила розвитку особистості» [266, с. 53].

Отже, прихильники соціологізаторського підходу до розумового виховання (на противагу біологізаторському), дотримувались обґрунтованої психологічними дослідженнями думки, що рівень розумового розвитку людини більшою мірою визначається соціологічним впливом, навколишнім середовищем, ніж природно закладеним інтелектом, причому рушійною силою розумового розвитку має виступати предметна і комунікативна діяльність людини, що дасть змогу використати резерви її психіки.

*Біологізаторський підхід* до розумового виховання, особливою ознакою якого було обґрунтування природної заданості при народженні

дитини розумових здібностей, в радянській педагогіці зазнавав нещадної критики (розділ 3.2), однак і його прояви можна знайти на сторінках «Советской педагогики», що, зокрема, відображено в сугестопедії (педагогіка, яка використовує досягнення сугестології для оптимізації процесу навчання та виховання [168]) та генетичній теорії навчання (яка визнавала, що для розумового розвитку має значення лише динамічна сторона біологічних особливостей вищих психічних процесів, а соціальна формує змістовну частину свідомості) [68; 156; 198].

У результаті аналізу публікацій, ми виокремили ряд важливих тематичних напрямів комплексного підходу до розумового виховання, що обговорювалися на сторінках часопису «Советская педагогика»: мета (цілі) розумового виховання, єдність розумового виховання, навчання та розвитку, взаємозв'язок розумового виховання з іншими видами виховного процесу; особливості розумового виховання в освітніх установах різних типів тощо. Зупинимось більш детально на аналізі кожного з виокремлених тематичних напрямів.

Насамперед, у контексті обґрунтування комплексного підходу до розумового виховання заслуговує на увагу питання *мети (цілей) розумового виховання*.

На сторінках часопису «Советская педагогика» виділялись як стратегічні, так і поточні цілі розумового виховання. Перші були розглянуті Б. Т. Лихачовим і спрямовувались на розвиток діалектичного мислення; ряду розумових здібностей: вміння виявляти суперечності, сумніватись, критикувати, творити, шукати неординарні вирішення; формувати здатність до активного самостійного мислення і творчості [145, с. 67].

Поточні цілі розумового виховання (спрямовані на досягнення стратегічних) було, зокрема, визначено у статті А. М. Пишкала: стимулювання інтересу учнів до навчання; навчання раціональних прийомів цілеспрямованої діяльності із освоєння знань; розвиток високої активності і самостійності учнів, їх пізнавальних інтересів; навчання простих розумових

операцій (конкретизація і узагальнення, спостереження, порівняння, виділення головного, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, розвиток уваги, вдосконалення мислення, мови тощо) [220, с. 44].

Іншим важливим аспектом комплексного підходу виокремлено питання *єдності розумового виховання, навчання та розвитку*.

З цього приводу О. Н. Захлебний, І. Т. Суравегіна та інші автори зазначали, що «...виховні завдання тісно пов'язані з освітніми, які включають формування системи наукових знань ...» [81, с. 11; 83, с. 37].

На думку І. А. Каїрова, виховання – це засіб навчання, оскільки воно впливає на розвиток розуму, на почуття, тобто емоційну сферу учня, а також слугує «основою формування високої ідейності і наукового світогляду молоді» [93, с. 48].

Вказуючи на єдність розумового виховання й навчання, І.Т. Огородніков визначив зміст першого, що дало можливість трактувати виховання в дидактичному аспекті, а саме: розумове виховання – це організований і цілеспрямований зовнішній вплив на особистість людини, що створює необхідні умови для розвитку її задатків та здібностей і приходять у відповідності з особливостями та досягнутим рівнем її фізичного і розумового розвитку [184].

Наведеним визначенням встановлювалось, що розвиток розумових та пізнавальних здібностей учнів, формування особистісних якостей, тобто їх розумове виховання здійснюється саме в процесі пізнання. При цьому в основі розумового виховання в дидактичному аспекті розглядалося розвивальне навчання, про що наголошували в своїх працях О. А. Абдулліна [1], А. П. Беляєва і Н. Г. Штак [21], Ф. О. Віданов [44], В. І. Загвязинський [77], Б. І. Коротяєв [117], Б. Т. Лихачов [142; 143].

На важливості та першочерговості ґрунтовних знань у розумовому вихованні учнів наголошували Г. Л. Смирнов і Ю. П. Сокольников. На їх думку, однією з умов комплексного підходу є саме засвоєння знань, що є лише основою розвитку теоретичного мислення, особливо в умовах науково-



технічного процесу та інформатизації, при цьому не відкидаючи і цілеспрямованого виховного впливу на учнів: «в реалізації комплексного підходу значна роль належить методам виховання» [246, с. 10; 248].

Засади розумового виховання в радянський період, хоч досліджувалися з використанням інструментарію психології, однак практично реалізувалися в освітньому процесі на підставі такого визначення: «під загальною освітою розуміється система знань, умінь і навичок, якими учні оволодівають в процесі навчання, і здійснюваний на цій основі розвиток їх розумових здібностей і формування діалектико-матеріалістичного світогляду» [210, с. 19].

Вказуючи на взаємозв'язок розумового виховання та навчання, Б. Т. Лихачов обґрунтував його таким твердженням: «Навчання спрямоване на формування світогляду, розвиток особистості ... Виховання також формує світогляд, розвиває розумові здібності ...» [143, с. 84].

Крім того, Б. Т. Лихачов вказував на вагомe виховне значення методів навчання, яке полягає в тому, що, «...забезпечуючи процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, вони одночасно перетворюються на способи пізнавальної діяльності самих дітей» [142, с. 62]. Це сприяє, за твердженням автора, вихованню в учнів допитливості, пізнавальної самостійності, творчого ставлення до роботи, розвиток розумових сил, формування типу мислення, оволодіння вільним усним і письмовим мовленням тощо.

Отже, навчання та розумове виховання, формуючи світогляд і розвиваючи розумові здібності, є взаємопов'язаними, що також дає більш глибокі наслідки, оскільки при розумовому вихованні передбачається можливість не тільки використання інструментарію виховання, а й дидактичних засобів.

Розгляд розумового виховання у зв'язку із навчанням потребує встановлення його ролі і місця в системі освіти, що було зроблено Б. І. Коротяєвим [117]. Якщо в більшості навчання і виховання

розглядаються як взаємопов'язані, але паралельні процеси, то він чітко визначив, що «навчання є однією із складових виховання, його специфічним шляхом» [117, с. 75], тоді ж «як освіта по відношенню до виховання і навчання є поняттям пов'язаним» [117, с. 75] (додаток А). На наш погляд, думка автора дещо суперечлива, оскільки вона не поєднується із іншими тогочасними та й сучасними поглядами, згідно з якими навчання і виховання розглядаються як паралельні процеси, що являють собою освіту як педагогічне явище.

Однозначною залишається єдність процесів навчання та розумового виховання, що являє собою єдність цілей, змісту, принципів, а також форм і методів навчання і виховання, їх взаємозв'язку.

Суттєвий взаємозв'язок розумового виховання й навчання підтверджується результатами досліджень Н. А. Менчинської [157] та Н. Ф. Тітової [260].

Так, Н. А. Менчинська встановила, що для характеристики розумового розвитку необхідні обидва показники: наявність знань і володіння методами розумової діяльності, які входять до ієрархічної структури поняття «розумовий розвиток». При чому оволодіння прийомами розумової діяльності «з більшим ступенем надійності характеризує розумовий розвиток, оскільки знання можуть бути набуті і шляхом механічного завчання, майже без участі мислення, а володіння прийомами розумової діяльності передбачає активність мислення, здатність виконувати розумові операції при вирішенні нових завдань, що потребують перенесення засвоєного способу діяльності в нові умови» [157, с. 9].

За пріоритету у розумовому розвитку оволодіння прийомами мисленнєвої діяльності, без якого ускладнюється успішність процесу накопичення знань, необхідною є наявність певного обсягу знань в учня.

Однак, інтелектуальна сторона психічної діяльності учнів не є єдиною в процесі накопичення знань та вироблення навиків, в останньому задіюється вся особистість учня. При цьому проявляються такі якості особистості як

необхідна мотивація до навчання та самовиховання, а також «якості розуму (критичність, продуктивність, самостійність, гнучкість тощо)» [157, с. 9].

Вирішення ряду освітніх завдань, пов'язаних з інтелектуальним розвитком учнів, залежить від особистості учня і в педагогічній психології вони перебувають на перетині навчання та виховання. До них Н. А. Менчинська відносить проблеми подолання неуспішності і проблеми формування світогляду учнів.

Подолання неуспішності пов'язане з виділенням типів учнів залежно від їх особистісних характеристик, до яких, на думку автора, належить особливості розумової діяльності, що проявляються у ставленні до навчання в здатності до навчання, і диференційованого педагогічного впливу залежно від їх поєднання.

Найбільш піддатливою є мотиваційна сфера, а найменш – активність та самостійність. Тому, щоб подолати неуспішність «необхідна ціла система виховних заходів, спрямованих на формування якостей розуму, позитивної мотивації, таких рис характеру, як працелюбність, відповідальність» [157, с. 12].

На думку Н. А. Менчинської, формування системи поглядів перебуває в залежності від спрямованості особистості, її моральних якостей, від набутих знань і вмінь, тоді як світогляд визначає спрямованість, життєві плани, особливості набуття знань і вмінь, що безпосередньо впливає на процес навчання.

Взаємозумовленість становлення світогляду особистості та навчання поставила проблему розширення меж «теорії навчання» і формування «теорії навчання особистості, що розвивається». Однією із умов формування нової теорії мала бути диференціація змін у процесі навчання, що відбувалися на протязі різних вікових періодів (макрогенезис) та різних періодів засвоєння певного знання (мікрогенезис), якій властива закономірність, що проявлялась в заміні несвідомих форм діяльності свідомими, тобто навчальна діяльність мала бути свідомою та піддаватись самоуправлінню з боку суб'єкта навчання,

що могло мати значний як негативний, так і позитивний вплив на засвоєння знань та оволодіння навичками мисленнєвої діяльності.

З огляду на зазначене можна стверджувати, що для правильного розуміння закономірностей процесу навчання, потрібно вийти за межі інтелектуальних процесів і прагнути виявити особливості формування особистості [157, с. 17].

Якщо Н. А. Менчинська більшу увагу приділила розвитку особистості та ролі оволодіння прийомами мисленнєвої діяльності в здобутті знань, то Н. Ф. Титова, розглядаючи взаємозв'язок розумового виховання й навчання, – ролі оволодіння знаннями в розумовому розвитку учнів.

На думку автора, саме в процесі навчання можна забезпечити розвиток учнів. У зв'язку з цим розглядалась важливість розвитку самостійності у навчанні, врахування індивідуальних особливостей учнів. Як вона стверджувала, «для всебічного розвитку всіх учнів класу необхідно уникати відриву навчання від виховання, глибше вивчати кожного школяра, стимулювати його різноманітну діяльність, виховувати особистість в цілому» [260, с. 76].

Основна роль в організації виховної роботи відводилась їй зв'язку з навчанням, що може стимулювати інтереси та потреби учнів, в урізноманітненні видів діяльності в навчанні.

Чим різноманітніша діяльність учнів у процесі навчання, тим вищий його розвивальний ефект. Зв'язок навчання і розвитку учнів здійснюється, таким чином, через організацію діяльності дітей у процесі навчання [260, с.76].

Загалом, у підході Н. Ф. Титової можна виділити таку основну думку: провідний вплив на розвиток дитини справляє навчання, яке з часом розвивається, і саме за рахунок застосування різних методів навчання можна урізноманітнити види діяльності учнів, що справить на них розвивальний ефект.

Незважаючи на деяку протилежність підходів Н. А. Менчинської та Н. Ф. Тітової (оскільки перша звертала увагу на вплив особистісного становлення учнів та їх розвитку на успіхи у навчальному процесі, тоді як друга – на роль навчання у розумовому вихованні учнів), можна віднайти в їх публікаціях подібні положення: по-перше взаємозв'язок розумового виховання та навчання, по-друге, необхідність застосування індивідуального підходу до учнів, і, по-третє, значимість для розумового розвитку особистісного становлення учнів.

Отже, навчання та розумове виховання мають взаємозумовлений вплив, з одного боку, навчання забезпечує оволодіння навиками і прийомами розумової роботи, формує інтереси та потреби учнів, що сприяє активізації розумового розвитку, з іншого, досягнення високого рівня інтелектуального розвитку сприяє досягненню високих успіхів у навчанні.

При цьому важлива роль відводиться становленню особистості, *формуванню її світогляду*, оскільки саме стійкі погляди учня на важливість знань, їх роль у подальшій практичній діяльності спроможні сприяти оволодінню знаннями та забезпечити їх коректне застосування.

На думку авторів часопису «Советская педагогика», світогляд є «...найбільш стійким утворенням особистості, що відіграє провідну роль у розвитку учня» (Н. А. Менчинська, Т. К. Мухіна та ін.) [156]. Основу формування світогляду учнів становить, у першу чергу, оволодіння ними знаннями та опрацювання фактичного матеріалу на їх основі. Проте автори, виходячи кожен з власного розуміння світогляду, стверджували, що для формування світогляду одних лише знань недостатньо.

Наприклад, виходячи з того, що «формування світогляду – складний і багатогранний процес, в якому вплив на інтелектуальну, емоційну, вольову сфери школяра відбувається одночасно» [41, с. 63], З. І. Васильєва визначила, що він може бути сформований також на основі використання емоційної реакції дітей як доповнення до набутих ними знань. В свою чергу, В. Ф. Єфименко, розглядаючи світогляд як «насамперед, розуміння і

особистісне сприйняття основоположних принципів, ідей, концепцій», встановив, що «для формування світогляду необхідне якісне описання реальності доступними засобами, з урахуванням вікових особливостей, рівня розвитку абстрактного мислення і звичайних уявлень учнів» [73, с. 28].

У статті Т. В. Фролової запропоновані показники сформованості світогляду учнів: когнітивний – характеризує ступінь знань світоглядного характеру, містить високий рівень узагальнень, засвоєння провідних світоглядних ідей, вміння застосовувати знання для пояснення явищ дійсності; емоційний – свідчить про постійність інтересу до питань наукового знання, проблем сучасного розвитку природи, суспільства, людини, прояву емоційного ставлення до подій; діяльнісний – вказує на наявність власних суджень, оцінок, вміння доводити, захищати власну точку зору [271, с. 43].

Отже, формування світогляду можна розглядати з позицій різних гуманітарних наук. Психологічна сторона дослідження світогляду полягає, насамперед, у вивченні вікових та індивідуальних особливостей світогляду. Будучи системою діалектико-матеріалістичних знань про природу та суспільство і вмінь оперувати цими знаннями, світогляд в той же час характеризується спрямованістю особистості: відносинами, мотивами, оцінками, ідеалами [156, с. 39].

На думку авторів статті «Формування наукового світогляду як предмет психологічних досліджень» Н. А. Менчинської та Т. К. Мухіної, світогляд, з психологічного погляду, пов'язаний з різними якостями особистості, а саме: інтелектом, що формується на основі засвоєння знань і вмінь застосовувати їх у вирішенні різноманітних завдань, спрямованістю особистості, тобто відносинами, мотивами, оцінками, ідеалами [158, с. 26].

Таким чином, світогляд інтегрується з різними підструктурами особистості. Так, ступінь готовності до формування системи поглядів залежить від спрямованості особистості, її моральних якостей, від набутих

знань і вмінь, в той же час світогляд визначає спрямованість, життєві плани, особливості набуття знань і вмінь [158, с. 26].

Основною рушійною силою формування світогляду є суперечність, основною з яких є та, що «...з одного боку, світогляд цілком визначений соціальним середовищем, він входить у свідомість учнів зовні, залежно від загального соціального клімату і мікросередовища, а з іншої – вироблення світогляду можливе тільки за умови активності самої особистості» [156, с. 39].

Автори виділяють два основних параметри сформованості світогляду: від уявлень – до узагальнених категоріальних знань про дійсність і від ситуативного використання знань – до цілеспрямованого їх використання [158, с. 28]. Крім того, відзначено, що на вищому рівні сформованості світогляду емоції нерозривно пов'язані з емоціями, оскільки вони сприяють осмисленню дійсності та є передумовою формування світогляду.

У іншій своїй статті «Індивідуально-психологічні особливості формування наукового світогляду у старших школярів» Т. К. Мухіна, використовуючи три компоненти наукового світогляду – інтелектуальний, що характеризує знання учнів; особистісний, що характеризує моральну спрямованість; практичний, що характеризує активну реалізацію знань і відносин учнів в діяльності – дещо розширила одержані раніше результати щодо проблем формування в учнів світогляду [174, с. 55].

На думку автора, викладання природознавства може доповнити світорозуміння учнів необхідними науковими знаннями; сформувати ряд наукових умінь, з-поміж яких уміння доводити та аргументувати власну думку. Становлення мотивів (до навчання і розумового самовиховання також) відбувається під впливом різних мікрогруп. Стійкість поглядів, що розвиваються, залежить від того, чи включені школярі у вирішення життєво важливих для них проблем [174, с. 63].

Отже, у ході аналізу наукових статей ми переконалися, що світогляд становить вагому якість особистості і відіграє важливу роль у її розумовому

розвитку. Психологічні дослідження підтвердили, що формування світогляду по-різному відбувається в різних людей, що зумовлює необхідність вироблення диференційованого підходу до навчання учнів та їх розумового виховання.

Важливим аспектом комплексного підходу до розумового виховання є його *взаємозв'язок з іншими видами виховання*.

Так, за словами ряду авторів, у тісному взаємозв'язку з розумовим вихованням перебуває естетичне виховання. «Його загальнопедагогічне значення полягає в тому, що воно сприяє розвитку художньо-образного мислення, загальнопсихічному розвитку, ... на відміну від логічного мислення художніми образами передбачає розвинуту уяву, вміння бачити в конкретному образі загальне і часткове і відділяти їх одне від іншого, вміння порівнювати і аналізувати образи» [144, с. 76]. На думку Б.Т. Лихачова, такий взаємозв'язок дає можливість поєднати логічне та образно-емоційне пізнання, активізувати образно-документальні враження та забезпечити емоційне сприйняття явищ і процесів. Зазначене є відмітною рисою комплексного підходу, що допомагає підвищити рівень знань учнів [144, с. 77].

Зв'язок розумового і трудового виховання вивчала М. Н. Колмакова [105], В. О. Сухомлинський [256; 257], О. О. Шибанов [290] та ін. Цей зв'язок виявляється в тому, що в процесі праці учні, вирішуючи поставлені перед ними трудові завдання, розвивають свої розумові здібності. За словами В.О. Сухомлинського, «...у процесі трудової діяльності школярі поступово набувають такі якості розуму, як широта думки, вміння охопити складну взаємозумовленість явищ, знайти головну, вирішальну ланку, підпорядкувати зусилля розуму і рук певному задуму» [257, с. 20]. Тож саме в розвитку окремих розумових якостей учнів і полягає сенс правильно поставленої трудової діяльності, тісно пов'язаної з навчанням.

Таким чином, комплексний підхід сприяє розгляду розумового виховання, в т. ч. за рахунок взаємозв'язку останнього з



розвивальним навчанням, трудовим та естетичним вихованням, і забезпечує розширення засобів розвитку розумових здібностей учнів.

Ще одним важливим аспектом комплексного підходу визначено *особливості розумового виховання в освітніх установах різних типів*.

Система виховання, базуючись на врахуванні індивідуальних та вікових особливостей учнів, у межах навчальної підготовки розмежовується на дошкільну та шкільну, а також спеціальну, яка існує для підготовки дітей з особливими потребами; ось чому основна роль у виховному процесі відводиться школам, в т. ч. і спеціалізованим.

На сторінках часопису «Советская педагогика» школа в радянській педагогічній періодиці розглядалася як важлива окрема виховна система [79; 131; 133]; як «...взаємопов'язана єдність навчальних і виховних завдань, що впливають з поставлених суспільством цілей, матеріальної бази, необхідної для їх реалізації; діяльність колективу працівників, що організовують цей процес і управляють ним» [131, с. 38]. В ній з метою реалізації різних видів виховної діяльності формуються відповідні підсистеми. Зокрема залежно від змісту виховної діяльності серед інших можна виділити підсистему розумового виховання. Залежно від способу впливу на учнів у її структурі існують підсистеми масового, колективного, групового та індивідуального виховання.

У школі, як виховній системі, особлива роль належить суб'єктивному чиннику (вчитель, учень), який виступає в різних якостях [131, с. 37]. Якщо роль учня виявляється знову ж таки в «роботі самостійної думки», тобто самостійній розумовій і пізнавальній діяльності, то роль учителя полягає в керівництві розумовою і пізнавальною діяльністю учнів: «слово вчителя відіграє величезну роль як джерело знань, як зразок міркування, образного, емоційного викладення своїх думок і яскравого вираження почуттів, як засіб стимулювання допитливості» [182, с. 25].

Виховна робота в школі може проводитись в різних організаційних формах та їх поєднанні, але основною з них, на думку В. О. Кутьєва [133] та

А. К. Сахарової [236], має бути позакласна робота (у формі позакласних об'єднань клубного типу, факультативних курсів та індивідуальних самостійних робіт), що має сприяти розвитку самостійності учнів в навчальній діяльності, їх індивідуальних особливостей та багатосторонніх інтересів.

Окремі публікації часопису «Советская педагогика» були присвячені проблемі організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності з метою розумового виховання відстаючих учнів. На думку Л. М. Пермінової [197], форми мають бути такі, що стимулюють пізнавальні інтереси цих учнів – організація пізнавальної самостійності, ознайомлення із загальними вміннями інтелектуальної праці структурно-логічними схемами. При цьому автор наголошує на, що для розумового виховання учнів особливими потребами мають застосовуватися вже не тільки інші організаційні форми та засоби виховання, а й в межах іншого середовища –у спеціалізованих школах.

Особливості розумового виховання в спеціалізованих школах досліджувала А. Н. Міронова [161]. Серед найбільш ефективних форм такої роботи автор визначає: організацію позакласних занять, які також передбачають індивідуальну корекцію і компенсацію аномалій розвитку; взаємозв'язок навчально-виховної роботи з лікувальною; обов'язкове вивчення індивідуальних особливостей дітей і застосування індивідуального підходу до них; механічну інтеграцію аномальних дітей через спеціальне навчання в загальну систему освіти, орієнтуючись на їх потенційні інтелектуальні можливості.

Як бачимо, у публікаціях превалювала думка, що школа як виховна система відіграє важливу роль у розумовому вихованні, забезпечуючи реалізацію організаційних форм виховання, насамперед через організацію самостійної розумової роботи учнів та цілеспрямоване керування нею вчителем.

У контексті означеного важливу роль відводили процесу створення програми виховної роботи, яка, «... має формуватись на основі врахування процесу розвивального навчання, тобто відображати виховні завдання у процесі навчання, повинна мати на меті всебічний розвиток особистості, при цьому необхідно виділяти головне для кожного окремого року навчання у відповідній послідовності своїх виховних завдань» [162, с. 107]. Водночас «в основу програми виховання необхідно покласти систему якостей особистості учнів, що формуються, з моменту їх вступу до школи і до виходу з неї, а орієнтовний перелік видів діяльності учнів розглядати як засіб здійснення виховних завдань» [162, с. 107].

У статтях, націлених на розробку методичних вимог до програм [19; 121; 162; 164; 224], наголошувалось на необхідності дотримання вимог до розумового виховання учнів, їх пізнавальних здібностей, набуття ними відповідних навичок і вмій за час навчання в школі.

При цьому в проекті програми виховної роботи, обговорення якої відбувалося на сторінках часопису «Советская педагогика» [164], зазначалося, що всі якості учнів учитель має закріплювати у процесі навчання. Учасники обговорення визначали основні вміння і навички розумової діяльності, акцентуючи увагу на розумовому вихованні учнів початкових та середніх класів.

Так, в учнів початкових класів мали бути закріплені такі якості, як допитливість, спостережливість, свідомість, уважність, активність у навчанні, самостійність у виконанні навчальних завдань, бажання і вміння застосовувати набуті знання і навички в повсякденному житті. В учнів середніх класів – відповідальне ставлення до навчання, інтерес до набуття знань, активність та ініціативність в навчанні. Тоді ж як для старшокласників можна відстежувати лише одну якість характеру – наполегливість та ініціативність в навчанні [164, 54–55].

Як свідчить аналіз, позитивним моментом проаналізованих публікацій щодо навчальних та виховних програм є закріплення якостей учнів, що мали

бути забезпечені розумовим вихованням, однак, в них мало приділялося уваги саме розвитку розумових здібностей. Враховуючи практичну складність їх повного розкриття у виховних програмах, все ж можна констатувати уваги до розумового виховання школярів, що притаманне концепції виховання радянських часів.

Така оцінка певною мірою зумовлена завданнями виховання того часу, що полягали узосередженості на забезпеченні інших видів виховання в школі, спрямуванням на всебічний розвиток учнів. Як зазначають деякі автори, «інтелектуалістична спрямованість, прийнята в загальноосвітній школі» негативно впливала на професійну, методичну діяльність учителів, «стримувала ініціативу вчителя, його творчу думку» [159, с. 21–22].

Проте вже у 80-х роках ХХ ст. ситуація дещо змінилась: «програми спрямовують методикау навчання на розвиток мислення учнів, самостійну пізнавальну діяльність, ... на формування вмінь на основі одержаних відомостей робити висновки, висловлювати оцінні судження» (А.Г. Колосков, Л.Н. Боголюбов) [106, с. 39].

Не можна оминати увагою в цьому аспекті пропозиції до змісту навчального матеріалу М. І. Скаткіна [241], у яких більшою мірою зверталася увага на необхідність розвитку розумових здібностей учнів. Обов'язковою умовою розумового виховання автор визначає формування вміння самостійно мислити та пізнавати навчальний матеріал, а тому зміст підручника «...має бути визначений таким чином, щоб учні могли засвоїти не тільки зміст теорії, а й сутність теоретичного методу пізнання, його функції і структуру, його зв'язок з експериментом» [241, с. 126]. Зазначене передбачає застосування розумового експерименту, що «...дає змогу долучати до елементів сучасного науково-теоретичного мислення і в цілому сприяє формуванню інтелектуальної культури, розумової самостійності школярів» [241, с. 127] та інших розумових умінь та навичок.

Однак теорія підручника, незважаючи на деякі прогресивні ідеї, як наприклад у М. І. Скаткіна, все ж таки мала консервативний характер і

ґрунтувалася винятково на програмних документах («визначення обсягу знань, умінь і навичок, який повинен знайти відображення в кожному підручнику, відповідно до державної програми» [87, с. 75]), які, як ми відзначали, далеко не завжди акцентували на розумовому вихованні.

Значну увагу на сторінках часопису «Советская педагогика» було приділено уроку як основній формі навчання та важливій формі шкільної виховної роботи, в межах якої ефективно розвивалися розумові здібності учнів. За рахунок завдань і вправ, що потребують кмітливості, творчості, подальшого поглиблення знань, під час проведення вибіркового контролю знань з'являється можливість для дієвого розумового розвитку учнів. Поєднання колективної роботи із самостійним виконанням навчальних завдань стимулює пізнавальну активність учнів (І.Ф. Харламов) [274, с. 23].

Про дієвість уроку в розумовому вихованні йдеться у статті А.Г. Колоскова та Л.Н. Боголюбова «Уроки думки і дії»: «Важливо реалізувати педагогічний вплив різноманітних навчальних занять, використовувати їх можливості для інтелектуального і емоційного розвитку» [107, с. 40].

У контексті аналізу комплексного підходу до виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» до наступної тематичної групи відносимо публікації, присвячені проблемі *диференціації та індивідуалізації виховання*, у тому числі розумового, яка широко обговорювалася теоретиками та практиками радянського періоду. У даному разі звернемо увагу на такий аспект диференційованого підходу до розумового виховання та навчання учнів, як виокремлення психологічних типів учнів.

На думку авторів часопису «Советская педагогика», визначення особистісних та психологічних характеристики учнів може здійснювати, по-перше, вчитель на основі власного досвіду (П.А. Наумов [175] та ін.), по-друге, психолог на науковій основі (В.І. Войтко і Ю.З. Гільбух [46] та ін.) (додаток Б).

В цьому плані цікавими для нас є публікації Н. І.Мурачковського, в яких автор виділив на основі різних вікових та індивідуальних особливостей окремі типи учнів та запропонував їх характеристики. В основу виділення окремих типів учнів він поклав комплекс властивостей особистості: спрямованість особистості, рівень здійснення розумової діяльності і якість самоорганізації [171–173] (додаток В).

На сторінках часопису «Советская педагогика» було представлено й інші підходи до типологізації особистості, у тому числі в плані розумового розвитку (виховання) [31].

На основі аналізу типологізації учнів за різними підходами до вибору комплексу властивостей особистості виокремлено чотири типи учнів, кожен з яких завдяки поєднанню властивостей має свої здібності і мотивацію до пізнавальної діяльності, що дають змогу їх ранжувати за рівнем успішності в навчанні та інших видах діяльності. Значення виокремлення цих типів полягає у можливості диференціації навчальних і виховних підходів до учнів, й разом з тим у застосуванні комплексного підходу до учнів, які належать до певного типу, що сприятиме підвищенню їх успішності у навчанні.

При цьому варто і вказати на суттєвий недолік публікацій зозначеного аспекту проблеми, а саме: при виділенні типів учнів не здійснювалися спроби визначити методи виховання, які можна було б застосовувати до кожного із них, чи хоча б спроби окреслити методичні особливості їх виховання.

Як показав аналіз, загалом тогочасним теоретикам і практикакам не вдалося виробити будь-які чіткі розробки щодо того, яким чином має відбуватися повна психодіагностика учнів і встановлення окремих індивідуальних особливостей, що стало на заваді розкриттю повної картини застосування індивідуального підходу в навчанні та розумовому вихованні.

Вивчення індивідуальних особливостей учнів здійснюється в межах *індивідуального підходу у вихованні* (індивідуалізації виховання), який «...передбачає організацію педагогічних впливів з урахуванням індивідуальних особливостей особистості дитини, вихованця» [50, с. 68].

Індивідуалізація виховання розглядається в межах комплексного підходу до виховання і «здійснюється з урахуванням потреб та інтересів особистості, які обумовлюють її формування в кожній середній школі за наявності кабінетної системи, факультативів і гуртків, різноманітних позакласних колективів» [50, с. 69].

Так, у статті «Індивідуалізація виховання особистості в шкільному колективі» В. М. Галузинський виокремлює такі основні ознаки індивідуалізації: врахування індивідуальних особливостей у процесі вивчення і проектування особистості школяра; системність педагогічних дій із дотриманням виховних програм [50, с. 69].

Залежність успішної реалізації виховних можливостей від врахування індивідуальних особливостей учнів відображена у публікаціях О. Н. Андрєєва [4] та А. О. Кірсанова [100]: «...будь-який учитель, навіть той, який добре знає предмет, не досягне цілі, якщо він не вивчить індивідуальних особливостей своїх учнів, ... не використає повністю свої виховні можливості» [4, с. 64]. На думку авторів, саме врахування індивідуальних особливостей повинно сприяти розвитку розумових здібностей учнів, оскільки «...індивідуальний підхід поряд з іншим повинен домагатися цілі стимулювання в учнів активності, ініціативи, самостійності» [288, с. 51].

Водночас, індивідуалізація, крім розумового виховання, сприяла вирішенню ще й інших завдань в освітньо-виховному процесі: «Об'єктивна характеристика учня допомагає вчителю координувати виховні впливи педагогічного колективу, свідомо використовувати соціально-психологічні механізми класного загальношкільного самоврядування з метою виховання, більш спрямовано визначати форми і зміст колективної діяльності, враховувати її результативність» [151, с. 27].

Однак на практиці відзначались труднощі в реалізації індивідуального підходу, про що писали у своїх статтях А. Д. Демінцев [86], А. О. Кірсанов [100], М. О. Прокоф'єв [212]. Труднощі полягали у неможливості врахувати

всі індивідуальні особливості розумових здібностей учнів у процесі навчання та в обмеженому застосуванні індивідуалізації. Це вдавалося робити лише на окремих етапах виховання й навчання, або в деяких ситуаціях.

На думку В.І. Максакової, вивчення індивідуальних особливостей учнів має здійснюватися в процесі діяльності. Адже такі особливості формуються протягом життя у процесі тієї діяльності, у різних її видах, у різних колективах, де перебуває учень: «Об'єктивне уявлення про особистість складається в тому разі, коли зусилля педагогів спрямовані на осмислення проявів школяра, якщо це вивчення має безперервний характер» [151, с. 27]. При цьому, вважає автор, вивчення особистості має відбуватися на основі «порівняння успіхів і переваг, невдач і слабкостей школяра тільки з ним самим, а не з іншими дітьми» [151, с. 27].

Якщо ж індивідуальні характеристики виявляють під впливом внутрішньовікових, то їх виявлення доцільно проводити на основі діагностики, яка виступає невід'ємною складовою розвивального навчання. У такому разі, вся «різноманітність індивідуальних відмінностей зводиться до обмеженої різновидності типів» [153, с. 39], звідси, якщо це не встановлює обмежень на використання діагностичних даних у навчанні та розумовому вихованні учнів.

Особливості діагностики, основу якої становили такі якості, як глибина і узагальненість знань, були досліджені і висвітлені в статті М. А. Мартиновича [153]. Запропонована методика діагностики дає змогу одержати дані про узагальнені пізнавальні і розумові можливості учнів за короткі проміжки часу і скоригувати вчителю відповідно до них свою діяльність.

Індивідуальні особливості особистості формуються, як зазначалося, під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників [100; 151], відповідно до чого, як підтверджується у статті А. О. Кірсанова «Індивідуалізація навчальної діяльності», їх основою є біологічна природа, зокрема, психічний стан людини, а також набуті нею соціальні якості. Автор виділив такі характеристики індивідуальних особливостей учнів, які необхідно



враховувати при індивідуалізації виховання: пізнавальні потреби, мотиви, інтереси; розвиненість інтелектуальної сфери (сприйняття, пам'ять, мислення тощо). Для цілеспрямованого впливу на наявні якості людини і розвиток необхідних за основу також можна взяти їх поділ на «актуальні та потенційні» [100, с. 49]. На думку А. О. Кірсанова, «...вплив, спрямований на розвиток певної окремої характеристики особистості людини, викликають не тільки адекватну реакцію, а й зміну інших характеристик...» [100, с. 49].

Індивідуальність включає в себе, з одного боку, позначення відмінності кожної людини і дитини, а з іншого, характеристику такого рівня розвитку людини, досягнувши якого вона здатна діяти активно, самостійно, творчо [151, с. 24].

На думку В. Д. Шадрікова та Є. Б. Старовойтенко, основною індивідуальною особливістю учнів у розумовому вихованні є інтелектуальна зрілість, яка пов'язана з розвитком вищих пізнавальних і діяльнісних функцій. При цьому інтелектуальна зрілість передбачає творче, проблемне ставлення людини до світу, здатність до знаходження і вирішення суперечностей в явищах, подіях, предметах, самому собі [289, с. 64].

Аналіз статей, пов'язаних проблемою індивідуалізації виховання, показав, що індивідуалізація відбувається в умовах розвивального навчання з позицій єдності колективу та особистості [151, с. 24].

На особливу увагу заслуговує модель індивідуалізації виховання (В. М. Галузинський), що складається з таких етапів: вивчення вчителями особистості учня, здійснення індивідуальних та колективних програм виховання, встановлення контактів учнів з учителями у процесі виховання, коригування виховних дій на основі аналізу перебігу і результатів процесу виховання [50, с. 70].

Серед основних практичних напрямів індивідуалізації виховання в процесі суспільно-корисної діяльності Т.Ф. Кузіна назвала такі: індивідуальний підхід, що дає змогу використовувати можливості і здібності кожного; виділення типових груп учнів на основі їх психологічних

особливостей, що допомагає педагогу організувати більш цілеспрямований вплив на особистість учня, не ізолюючи його від колективу [126, с. 21–26].

У контексті нашого дослідження окремої уваги потребують напрацювання радянської педагогіки з питань врахування індивідуальних особливостей відстаючих учнів. Означений аспект проблеми глибоко вивчали різні автори. Зокрема, Г. Ф. Кумаріна у статті «Індивідуалізація навчання слабо встигаючих школярів» визначила індивідуальні особливості відстаючих у навчанні учнів (слабке сприйняття знань, обмежений кругозір, слабка пам'ять, поверхове, інертне мислення тощо). Автор запропонувала, в першу чергу, «...ліквідувати негативне ставлення дітей до навчання, викликати в них повагу до себе» [130, с. 42], а вже потім приділяти увагу розвитку в них пізнавальних та розумових здібностей.

У контексті важливості врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів, на думку багатьох авторів, важливою умовою виступає вимогливість і повага до дітей, що пов'язані з індивідуальним підходом до кожного, оскільки «...вимогливість без поваги породжує незадоволення і озлобленість дітей, а доброзичливість без вимогливості втрачає свій педагогічний сенс і в кінцевому підсумку приховує в собі байдужість до дітей до їх подальшого зростання і розвитку» [184, с. 38].

Отже, вивчення статей з проблеми індивідуалізації виховання, опублікованих на сторінках часопису «Советская педагогика» показало, що дослідження індивідуальних особливостей є невід'ємною складовою виховання, і їх правильне використання у виховному процесі дає змогу краще спрямовувати пізнавальну та розумову діяльність учня, коригувати її, однак проблемним залишається питання методичних засад індивідуалізації виховання, що не знайшло повною мірою відображення на сторінках журналу.

Окремий аспект диференційованого підходу до розумового виховання та навчання учнів – *врахування вікових особливостей*. Публікації, присвячені дослідженню останніх, широко представлені на сторінках часопису

«Советская педагогика» [3; 118; 165; 198; 251], що свідчить про значну актуальність цієї проблеми у тогочасній педагогічній науці.

На думку Н. А. Менчинської, генетична теорія навчання трактує процес навчання залежно від етапу розвитку учня, від етапу засвоєння, тобто згідно з цією теорією на різних етапах розвитку особистості різні закономірності розвитку можуть мати провідне значення, що вказує на важливість психологічного дослідження людини на різних етапах онтогенезу [156].

Тож, зрозуміло, що значна увага приділялась віковій періодизації розумового розвитку. Так, Е.І. Моносзон зосередив увагу на віковій періодизації шкільного періоду. Він визначив, що «...вік і його особливості виступають як прояв різних фаз у житті людини. У процесі фізичного, психічного і соціального розвитку в міру накопичення кількісних змін у фізіологічних і соціально-психологічних структурах неодноразово перебудовується особистість людини, що росте, якісно змінюються її основні властивості» [165, с. 65].

Досліджуючи особливості навчання учнів з шести років, А. С. Корощенко встановив, що в оволодінні ними навчальним матеріалом існують певні особливості, які виявляються в порівнянні з семилітками, які вивчають той самий матеріал [118, с. 30].

У статті «Інтелектуальний розвиток дорослих людей як характеристика навальності (До постановки питання)» Б. Г. Ананьєв дослідив вікові особливості дорослих, оскільки «...психофізіологічна динаміка зрілості, її еволюція, є одним із чинників навчання дорослих, що відбувається у більш складних умовах, ніж навчання підростаючого покоління» [3, с. 56].

Виходячи з того, що «...правильна організація процесу навчання, яка сприяє найкращому розвитку дітей і дорослих, може бути вирішена лише за умови вивчення внутрішніх механізмів розвитку психічних функцій і їх взаємозв'язків» [198, с. 58] Я. І. Петров та Є. І. Степановатакож розглянули особливості психічних особливостей дорослих, що має більш прикладне значення, оскільки дає можливість виробити відповідні підходи розумового

виховання та навчання, тоді як періодизація допомагає виявити лише віковий період, що характеризується своїми особливостями. Пізніше, Є. І. Степанова окремо досліджувала зміни розумового розвитку в різних вікових групах, реалізувавши вікову періодизацію і охарактеризувавши особливості психічних процесів у їх межах [251].

Для кожного віку характерним є вияв різних видів психічної активності, з урахуванням яких застосовуються різні методи виховання і навчання (в дошкільному віці домінує пам'ять, у шкільному – мислення). З огляду на це Н. П. Дубінін та К. Б. Булаєвазначають, що найбільш сприятливим для розумового виховання, тобто «...найбільш гнучким віковим етапом онтогенезу є період дитинства, адже саме в цей період здійснюються найбільш інтенсивні процеси морфо-функціонального (біологічного) розвитку людини і сприйняття нею соціального досвіду» [68, с. 96].

Індивідуальні та вікові особливості також знаходять своє відображення і у вирішенні питання психологічної детермінованості інтелектуального розвитку, тобто вивчення питання заданості психічних здібностей до навчання, *поєднання біологічного і соціального у розумовому вихованні людини.*

На думку Б. Г. Ананьєва, інтелектуальний потенціал людини пов'язаний з характеристикою психофізіологічних можливостей її навчання і розумового виховання: «Готовність до перетворень у процесі перенавчання і вдосконалення залежить від ступеня пластичності чи інертності мозкових нервово-психічних функцій, рівня психічної регуляції тощо» [3, с. 48]. Разом з тим він виділив роль «формуючої і виховної ролі» навчання на розумовий розвиток учнів.

Більш різнобічно розглянули згадану проблему Н. П. Дубінін та К. Б. Булаєва [68], поєднавши розгляд біологічного і соціального у здатності людини до розумового виховання. Основне питання – чи розумові здібності людини задаються при народженні, чи вони формуються вже після народження? На думку авторів, при народженні ще відсутнє жорстке

генетичне програмування, що створює значні можливості подальшого розумового виховання та навчання – «пластичність, лабільність створюють усі необхідні умови для прояву формуючого впливу соціальної програми, що забезпечує розвиток психіки дитини» [68, с. 94]. Навіть геніальність розглядається не як генетично задана, а як «...вища індивідуальна інтелектуальність за наявності неспецифічної біологічної і соціальної індукції функціонування мозку» [68, с. 94]. Отже, вищі форми психічної діяльності та розумові здібності не встановлюються генетично, а набуваються та розвиваються за життя людини під впливом навчального впливу на основі часткових властивостей нервової системи.

Таким чином, стверджуючи, що соціальне у вихованні має важливе значення, згадані автори все ж таки більше схиляються в своєму дослідженні до вивчення онтогенезу дитини (біологічного в розвитку), і його зв'язку з розумовим вихованням дитини. Основну увагу зосереджено на вивченні змін у психічній діяльності учня, в розумовому розвитку під впливом розумової діяльності. Найбільше приділено уваги встановленню міжфункціональних зв'язків пам'яті, мислення і уваги, які виявляються «за схожим змістом образного чи логічного у функції» [68, с. 66]. Існує три таких види зв'язків: образний, вербально-логічний та змішаний, що формують тісне переплетення як в окремих функціях, так і структурі інтелекту загалом.

На думку авторів, період дитинства є найбільш сприйнятливий до освітнього впливу, оскільки «...саме в цей період відбуваються найбільш інтенсивні процеси морфо-функціонального (біологічного) розвитку людини та сприйняття нею соціального досвіду» [68, с. 96]. Біологічний і соціальний розвиток має нерівномірні темпи, через що у різні періоди розвитку більше значення має та чи інша функція, зокрема, в дошкільному віці домінує пам'ять, в шкільному – мислення [68, с. 97].

Означене вище підтверджує провідну тезу радянської педагогіки, що людина є соціальною істотою, у зв'язку з чим вагоме значення в її розвитку займає виховання та навчання за активності особистості. Однак за умов

постійного збільшення обсягу знань актуальним стає вироблення пріоритетів у навчанні і вихованні за рахунок скорочення другорядної інформації в навчанні та другорядних виховних впливів, виокремлення основних спрямованостей в розвитку особистості.

Отже, провідна роль в розумовому вихованні, вважають автори часопису «Советская педагогика» має відводитись розвитку мислення, виробленню прагнення до навчання та саморозвитку, інших важливих аспектів.

### **2.3. Проблема розумового розвитку особистості як основа розумового виховання**

Щоб всебічно розглянути розумове виховання як явище необхідно з'ясувати, що собою являє розумовий розвиток як основа розумового виховання.

Мети ми намагатимемося досягти шляхом аналізу публікацій на сторінках часопису «Советская педагогика», автори яких розглядали різні аспекти *процесу мислення та його розвитку*: зміст і сутність мислення, його види, що вказували на ієрархічність розвитку мислення, чинники, що впливали на розвиток мислення, та окремо розглядали способи впливу на нього, а також – проблеми взаємозв'язку пам'яті і мислення в розумовому розвитку.

Зміст і психологічну природу мислення досліджувала Є. І. Степанова, яка довела, що в процесі розумової діяльності людини за допомогою мислення забезпечується поліпшення її розумового розвитку. Вагома роль у цьому процесі належить пам'яті. Розумовий розвиток розпочинається із накопичення знань, що впливають на розвиток мислення людини: «процеси побудови гіпотез і програм рішень, що знаходяться в основі творчої розумової діяльності людини також пов'язані з пам'яттю» [251, с. 92].

Автор статті «Про формування історичного мислення школярів» В. П. Беспечанський розглянув зміст таких видів мислення, як: загальне – загальні закономірності розумової діяльності, тобто формально-логічні операції мислення (аналіз, синтез, порівняння, аналогія тощо); спеціальне – частина загального мислення, що охоплює вивчення певних сторін дійсності, і пов'язана з окремим видом діяльності людини (історичне, математичне, технічне, філософське тощо). Основну увагу автор звертає на розвиток історичного мислення, якому відводить роль інструмента формування світогляду, що відповідав радянській ідейно-політичній доктрині [24, с. 67].

Окремим різновидом мислення, якому також приділялася увага на сторінках часопису «Советская педагогика», є творче мислення.

Так, В. Б. Бондаревський у своїх публікаціях досліджував проблему розвитку творчого мислення людини за такими аспектами: виділення компонентів творчого мислення, розробка процесу формування творчого мислення, формування вмінь, на основі яких відбувається розвиток творчого мислення та ін. [33–34].

На думку автора, основу творчого мислення становлять такі складові: яскраво виражений індивідуальний стиль розумової діяльності в поєднанні зі звичкою чи потребою в розумовій праці; наявність розвинутого інтересу до знань; прагнення до творчого застосування набутих знань. Вихованню творчого мислення сприяють спеціальні завдання і завдання підвищеної трудности, а також організація самостійної роботи з елементами творчої розумової діяльності, яка однак, може формувати творче мислення лише за дотримання певних умов: виховання наукового інтересу та потреби у самовихованні, формування дослідницьких умінь і навичок тощо [33, с. 98].

Процес формування творчого мислення проходить декілька стадій в системі самостійної роботи, починаючи з ознайомлення з нею, вправлення у здійсненні досліджень і завершуючи підведенням підсумків щодо її ефективності. Кожна з цих стадій може прискорити чи уповільнити розвиток

творчого мислення залежно від системи педагогічного впливу, характеру і системи самостійної роботи [33, с. 98; 34, с. 113].

З-поміж інших підходів до формування творчого мислення, представлених на сторінках часопису «Советская педагогика», заслуговують на увагу підходи Д. Б. Богоявленської та М. Р. Гінзбурга, викладені у статті «До питання про особистісні аспекти творчого мислення». Автори зосередили увагу на особистісних чинниках у розвитку творчого мислення. Вони на підставі експерименту, стверджують, що «...будь-яка інтелектуальна творчість, в тому числі наукова, нерозривно пов'язана з індивідуальними особливостями», оскільки те, чи стане людина науковцем, залежить від мотиваційної структури та основ її світогляду [26, с. 69].

Для дослідження ролі особистісних чинників у формуванні творчого мислення ними було виділено таку одиницю аналізу як інтелектуальна активність – синонім будь-якої розумової активності загалом, але частіше це поняття розкривається через кількісні характеристики цієї діяльності (інтенсивність, тривалість, тонус тощо)» [26, с. 70]. Інтелектуальна активність включає в себе дві підсистеми: розумові здібності та мотиваційну структуру особистості. Специфічним виявом інтелектуальної активності виступає інтелектуальна ініціатива, яка виявляється у вищому рівні розумової діяльності. Автори виділили три рівні інтелектуальної активності – репродуктивний, евристичний та креативний [26, с. 71].

Отже, основою вирішення проблеми розвитку творчого мислення автори вважають формування інтересу до творчої, наукової роботи, потреби в ній, самостійне виконання дослідницьких завдань, їх індивідуалізацію і диференціацію відповідно до вивчених особливостей особи, залученої до досліджень.

Формуванню теоретичного мислення присвячено окремі публікації. Зокрема, у статті Б. Т. Лихачова «Реалізація комплексного підходу до виховної роботи з учнями середньої школи» зазначається, що успішність навчання учнів визначається запам'ятовуванням як окремою мисленнєвою



операцією, адже обсяг запам'ятовуваного матеріалу визначається саме пам'яттю і мисленням. Пам'ять і теоретичне мислення перебувають взаємозв'язку, оскільки останнє не може існувати ізольовано: «...добре розвинена пам'ять, багатство фактів, що зберігаються в ній – основне живильне середовище теоретичного мислення, найважливіша основа його розвитку» [143, с. 81].

Про взаємозв'язок пам'яті і теоретичного мислення, стверджуючи, що запам'ятовування нового навчального матеріалу при застосуванні контрольних питань на занятті є мисленнєвою діяльністю, результатом, похідною якої є запам'ятовування навчального матеріалу, що бере участь у цій діяльності, йшлося у статті В. В. Хубулашвілі та Л. Я. Гузенко [276].

Таким чином, основою розвитку теоретичного мислення (за винятком, звичайно, механічного), тогочасні теоретики та практики вважали запам'ятовування навчального матеріалу на основі використання активізуючих засобів навчання: контрольних запитань, проблемних завдань, оцінних суджень тощо.

З-поміж інших заслуговують на увагу публікації, присвячені проблемі особливостей мислення, що ускладнюють навчання, і відповідні способи їх подолання (додаток Д). На думку багатьох авторів, учням можуть бути властиві такі якості мислення, які утруднюють навчання і подальший розвиток. Такими вони вважають інертність, однолінійність мислення, диспропорційність між конкретним і абстрактним в дитячому мисленні. Подолання таких вад мисленнєвої діяльності можливе шляхом цілеспрямованої роботи педагога. В свою чергу, знання відповідних психологічних особливостей учнів, дасть змогу вчителю проводити роботу з їх розумового розвитку. Якщо учень орієнтується на відтворення засвоєного, то необхідно виховувати та розвивати гнучкість його мислення; якщо спостерігається невміння оперувати ознаками одного об'єкта, то слід привчати до розподілу мислення між кількома ознаками; якщо в учня

проглядається значна конкретність у мисленні, то треба розвивати здібності до абстрактного мислення (С. М. Бондаренко та ін.) [35].

Одним із ефективних шляхів розумового розвитку, що пов'язаний з органічним поєднанням пам'яті і мислення, ряд авторів визначають свідоме запам'ятовування. Так, на думку Л. В. Занкова, при свідомому запам'ятовуванні важливу роль відіграють повторення матеріалу, які мають бути розподілені в часі і не слідувати одне за одним. Водночас важливою умовою запам'ятовування матеріалу виступає також його сприйняття за першого ознайомлення з ним (несвідоме запам'ятовування), крім того, в засвоєнні знань важливе значення має і рівень загального розумового розвитку учня [78, с. 98].

Схожі проблеми співвідношення накопичення знань (пам'яті) і мислення, як і Л.В. Занков, досліджував В.А. Сластьонін, який систематизував рівні накопичення знань у їх взаємозв'язку з мислительною діяльністю. Основу його систематизації склали положення про те, що «...у школу приходять така система навчання, яка робить ставку не на інформаційне одержання знань, а на організацію самостійного здобуття їх» [243, с. 85], тобто основою оволодіння знаннями має бути саме розумова діяльність, яка лише базується на запам'ятовуванні і відтворенні знань.

Як бачимо, в означених публікаціях простежувалася думка, що, забезпечуючи розвиток пам'яті і мислення учнів, можна впливати на підвищення ефективності розумової діяльності, однак для цього потрібні знання відповідних психологічних особливостей учнів, що дасть змогу вчителю проводити відповідну роботу з розумового розвитку учнів: виховувати та розвивати гнучкість мислення, привчати до розподілу мислення між кількома ознаками, розвивати здібності до абстрактного мислення. Крім того, для розвитку в учнів мислення необхідне вироблення такої мотиваційної структури та основ світогляду особистості, за якої інтерес становитиме саме власна інтелектуальна діяльність учня.

Важливим аспектом розумового розвитку, представленим на сторінках часопису «Советская педагогика» є особливості розумових здібностей [49; 170; 270].

На думку Г. М. Воловникової, «...здібності визначають можливості людини в досягненні нею певного ступеня швидкості і самостійності в навчанні...»[49, с. 99]. При цьому розумові здібності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява) залежать від таких рис особистості, як працездатність і волевій зусилля, що розвиваються саме в навчанні. Однак навчання є складним процесом, який передбачає застосування великої кількості засобів, що забезпечать учням оволодіння знаннями. Тому розвиток здібностей, на думку автора, «...відбувається у процесі систематичної діяльності, під час оволодіння знаннями і вміннями, у всьому складному комплексі навчання і виховання» [49, с. 105].

Автор статті «Пізнавальна діяльність учнів в умовах розвивального навчання» Н. М. Мочалова розглянула лише один із аспектів формування здібностей особистості – через постановку та вирішення на уроці навчальних проблем і проблемних завдань. Запропонований нею підхід певною мірою є дієвим, оскільки розв'язання навчальних проблем потребує залучення учнів до різних видів діяльності із здобуття знань. Водночас вони мають вчитись керувати власною пізнавальною самостійністю (розвиток пізнавальних інтересів), вміти використовувати відомі алгоритми виконання завдань чи самостійно шукати нових, тобто активізувати власну мисленнєву діяльність (розвиток творчих здібностей)[170, с. 26].

Практична реалізація означеного підходу до розвитку творчих здібностей учнів реалізується через послідовність вирішення навчальної проблеми, яка може варіюватись залежно від навчальних та виховних цілей: створення проблемної ситуації; формулювання навчальної проблеми; виділення з її проміжних проблем, проблемних питань, пізнавальних завдань; висунення гіпотез, побудова їх доведення, перевірка правильності вирішення

проблеми загалом і, зокрема, висунутих гіпотез; формулювання висновків [170, с. 26].

На думку Г. Р. Філонова, формування комплексу розумових здібностей особистості відбувається на основі педагогічного впливу на особистість, оскільки при цьому відбувається не тільки її загальний розвиток, а й розвиток окремих якостей, в тому числі і розумових, оскільки певний рівень розумового розвитку є характерною рисою особистості. Автор визначив виховний вплив на особистість «...активністю внутрішньої сфери особистості і якісними змінами, що відбуваються на цій основі, в її інтелектуальному ... розвитку» [270, с. 3].

Отже, автори були однакові щодо думки, що розумові здібності учнів являють собою можливості особистості зі здійснення розумової діяльності і розвиваються у процесі навчання під часоволодіння знаннями та розв'язання проблемних завдань.

Як свідчить аналіз, окреме місце в розумовому розвитку на сторінках часопису «Советская педагогика» відводилося проблемі формування вмінь і навичок розумової діяльності [123; 164]

Так, А. М. Левінов у статті «Про зміст понять "навичка" і "вміння"» розглянув їх як алгоритми, необхідні для розв'язання певних завдань. На думку автора, на основі самостійного їх пошуку можна стверджувати, що навичка – це самостійне виділення застосовності тих чи інших алгоритмів і самостійність у їх застосуванні. Вміння – це здатність учня застосувати необхідний алгоритм і одержати необхідний результат за умови, що йому вказаний той алгоритм, за допомогою якого цей результат може бути одержаний [135, с. 69]. Крім того, автор схарактеризував такі типи вмінь і навичок, як: часткові й предметні, загальні й інтелектуальні [124, с. 54].

Серед інших важливих аспектів означеної проблеми, що знайшли висвітлення на сторінках педагогічної періодики, такі як: виокремлення рівнів сформованості вмінь та навичок: корекція виховного впливу вчителя на їх вміння і навички, що можна зробити залежно від встановленого рівня

сформованості останніх. Цьому присвячена стаття А. П. Усової «Про критерії і рівні сформованості пізнавальних умінь у учнів» [264] та ін.

Зокрема, А. П. Усова залежно від ступеня складності мисленневих операцій виділила такі основні рівні сформованості вмінь: низький – учень виконує лише окремі операції, при чому досить хаотично, дії в цілому погано усвідомлені; середній – учень виконує всі необхідні операції, але послідовність їх недостатньо продумана, і самі дії недостатньо усвідомлені; високий – учень виконує всі операції, послідовність їх раціональна, дії в цілому усвідомлені [264, с. 45].

Автори опублікованих статей довели, що вміння і навички характеризують здатність учнів здійснювати самостійну розумову діяльність. Як вважає А. П. Усова, цей процес буде успішним за умов здійснення за даним учню алгоритмом, або за алгоритмом, самостійно знайденим учнем. Найвищим рівнем сформованості навичок і вмінь є раціональне, сплановане виконання всіх розумових дій. Однак прогалиною в публікаціях є недостатня увага до механізмів їх формування, застосування їх у навчанні.

При вирішенні проблем розумового виховання, вдосконалення навчання, розвитку вмінь і навичок поповнення знань, пізнавальної самостійності вагомим значенням набуває вироблення вміння мислити, виконувати різні мисленнєві операції.

Пошук резервів мислення спроможний забезпечити удосконалення процесу навчання: «майже кожне хоча б частково нове оригінальне уявлення про мислення в дидактиці може принести відчутну користь для удосконалення практики навчання» [294, с. 72]. Крім того, розвиток діалектичного мислення важливий для формування світогляду учнів [292].

Водночас радянські теоретики і практики наголошують на безпосередній залежності мислення і пізнавальної та практичної діяльності.

Зокрема, М. Л. Портнов стверджував, що основна увага в розвитку мислення має звертатися на розвиток мислення в процесі навчання. Крім того, розвитку мислення має сприяти застосування проблемного навчання,

оскільки «воно передбачає вміння підключати мисленнєвий апарат учнів на всіх етапах навчання» [209, с. 88].

Аналіз засвідчив, що важливим аспектом розумового виховання та розвитку мислення є системний підхід – застосування системності в навчанні як однієї з умов розв’язання завдання навчити учня самостійно орієнтуватися в потоці нової інформації, в ідеях і знаннях. Вона проявляється під час аналізу, описування чи конструювання складових (системних) об’єктів як властивості розуму, загального пізнавального, методологічного засобу, «необхідного компонента освіченості» (А. С. Шепетов) [289, с. 73]. Відповідно до цього, його застосування має передбачати засвоєння процедур цього підходу – спеціальних понять та мисленнєвих операцій.

Важливу роль (на чому наголошували Т. В. Фролова [271] та І. Н. Чертков [286]) у розумовому розвитку та вихованні відіграє так зване мислення поняттями (поняттєве мислення).

На думку Т. В. Фролової, яка розглянула мислення в поняттях як сторону пізнавальної діяльності, сутність означеного явища полягає у використанні понять, законів, що засвоюються в процесі вивчення певної галузі знань, що проявляється в умінні порівнювати, узагальнювати, застосовувати для пояснення певних явищ. При цьому утруднення учнів відчувають у засвоєнні окремих понять та законів, які сприймаються абстрактно відірвано від реальності, причиною чого є особливість пізнавальної діяльності учнів. Отже, розвиток поняттєвого мислення забезпечується самостійною пізнавальною діяльністю учнів, в умовах якої вивчені поняття, закони, ідей будуть виконувати регулятивні функції, що також підкріплюється емоційним ставленням учнів до різноманітних життєвих явищ [271, с. 44].

У свою чергу, І. Н. Чертков у статті «Використання логіки у процесі формування понять» дослідив мислення поняттями в аспекті застосування формальної і діалектичної логіки в навчальному процесі, яка розвивається в учнів під час навчання одночасно. Формальна логіка забезпечує структурну

правильність і несуперечливість мислення. Діалектична логіка базується на засадах діалектичного матеріалізму і розглядає поняття всебічно, в розвитку, зміні, з'ясовує їх суперечливий характер [286, с. 27].

На думку цього автора, у початкових класах формальне мислення переважає, воно поступово розвивається; в учнів з'являється здатність до багатьох логічних розумових операцій. Одночасно в міру вивчення основ наук формується діалектичне мислення. Їх правильне поєднання у процесі засвоєння, використання та формування понять дає змогу вчителю акцентувати увагу на головному у ході вивчення дисципліни, привчати до логічно правильних відповідей і відповідно кращого засвоєння знань.

У підсумку автор наголошує на важливості звернення уваги вчителем на суттєві ознаки понять, на послідовність їх розкриття, на встановлення логічних зв'язків між ознаками, що суттєво впливає на якість знань [286, с. 30].

Формуванню ж діалектичного мислення сприяє застосування в навчанні логічних вправ та введення так званого єдиного логічного режиму (системи єдиних вимог до вміння міркувати, доводити та думати), про що йшлося у статті А. М. Сохор «До питання про логічну підготовку вчителя» [250, с. 84].

Як зазначалося, мислення може розвиватися в процесі практичної діяльності, в тому числі трудової. З цього приводу В. О.Сухомлинський зазначав: «У розвитку мисленневих процесів, як узагальнення і абстракція, аналіз і синтез, велике значення має активна трудова діяльність» [257, с. 17].

На думку педагога, в трудовій діяльності діти вчаться робити логічні висновки: «активність цього мисленневого процесу повністю залежить від того, наскільки тісним був зв'язок між чуттєвою і логічною сторонами пізнання в процесі праці» [257, с. 17], а також робити логічну перевірку достовірності даних, одержаних у практичній діяльності.

Окремо зазначимо, що на сторінках часопису «Советская педагогика» широко обговорювалося питання про переваги та недоліки різних типів мислення та можливості їх використання у розумовому розвитку людини.

Так, Б. І. Коротяєв пише про переваги розвитку теоретичного над емпіричним мисленням, оскільки воно «спроможне „побачити” в спостережуваному об’єкті глибокі зв’язки і відносини» [116, с. 75], і, відповідно наголошував на необхідності першочергового розвитку саме теоретичного мислення.

Водночас А. А. Пінський звертав увагу на наявність хибного підходу до передачі мислення учню, якому відводилась пасивна роль, тоді як цього в готовому вигляді зробити не можна: «спосіб мислення учня формується лише в процесі активної, творчої переробки всього матеріалу, в процесі розумової і практичної, в тому числі трудової діяльності» [202, с. 118].

На думку ряду авторів, розвиток мислення може бути забезпечений різними способами. Так, А. Г. Колосков і Л. Н. Боголюбов у статті «Уроки думки і дії» зазначали, що розвитку мислення допомагає співбесіда вчителя з учнем, під час якої учні систематизують, узагальнюють вивчений матеріал, та різноманітні навчальні завдання [106, с. 40].

Дидактичні прийоми формування стилю мислення учнів виділиву своїй статті Ю. В. Сенько, а саме: аналіз з учнями типу наукового пояснення дійсності, що виступає законом відповідного стилю мислення, демонстрація прикладів евристичності стилю мислення тощо [240, с. 141].

На думку цього автора, для розвитку рефлексивного мислення продуктивним вважається використання таких прийомів: долучення учнів до процедури цілевизначення, повернення думки школярів після проведення спостереження чи експерименту до цілі, гіпотези, що передувала їх проведенню, зіткнення суджень учнів, що базуються на буденних і наукових знаннях, розвиток зовнішньо несуперечливої тези, висловленої учнем, до абсурду тощо [240, с. 141].



У статті «Вивчення причинно-наслідкових зв'язків як умова розвитку мислення учнів» Л. М. Панчешнікова розглядала застосування засобів навчання для розвитку мисленнєвої діяльності, які «...активізують всю спеціалізовану систему мисленнєвих операцій, характерну для даного предмету, а не кожного з них окремо» [190, с. 49].

Як критерій розвиненості мислення учнів автор запропонувала ступінь самостійності розумової діяльності учнів, що виявляється у вмінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. При цьому невміння розглядається як певна стереотипізація мисленнєвої діяльності учнів, оскільки, як встановлено в результаті спостережень, засвоюються гірше, ніж фактичний матеріал.

Залежно від зазначеного критерію за ступенем зростання було виокремлено три рівні розвиненості мислення:

1. Засвоєння багатозначних зв'язків, що були дані учням у «готовому» вигляді – у викладі вчителя чи тексті підручника.
2. Вміння встановлювати багатозначні зв'язки шляхом перенесення знань у межах теми чи розділу дисципліни.
3. Вміння самостійно виявляти багатозначні причинно-наслідкові зв'язки шляхом широкого перенесення знань і вмінь [190, с. 55, 56].

При цьому, на думку автора, загалом розвиток мислення, в основі якого лежить уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, може бути забезпечений через узагальнення різних видів причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток мислення на першому рівні залежить від наукового рівня, ґрунтовності, обґрунтованості, викладу вчителя чи тексту підручника. На інших рівнях розвитку мислення провідна роль належить самостійній роботі учнів, особливо проблемним завданням [190, с. 57].

Судити про певний спосіб мислення можна також «...за характером інтелектуальної діяльності учня, особливо за характером обробки інформації, за способом міркування, вміння, оперувати знаннями, темпу і якості

формування знань і вмінь, їх реалізації на практиці» (А.А. Пінський) [202, с. 118].

Отже, автори публікацій, розміщених на сторінках часопису «Советская педагогика» були одностайні в думці, що розвиток мислення учнів може бути забезпечений засобами навчання, в їх самостійній пізнавальній діяльності, шляхом активної участі в ній, навчанні їх логічних операцій. Необхідність робити в трудовій діяльності логічні висновки також сприяє розвитку мислення учнів. Розвиненість їх мисленнєвої діяльності може виявлятися в умінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, переносити навички мислення в одних видах пізнавальної діяльності на інші, характері і способах мислення, в умінні здійснювати логічні розумові операції.

Серед інших важливих аспектів проблеми розумового виховання, висвітлених на сторінках часопису «Советская педагогика» виокремлюємо такі:

– психодіагностика та психокорекція з метою покращення успішності учні та підвищення рівня їх розумового розвитку: Гільбух Ю. З., Ричік М. В., «Реалізація у навчальному процесі функцій навчання, розвитку і діагностики» [52]; К.М. Гуревич, М. К.Акімова, Є. М. Борисова та ін., «Психологічна корекція розумового розвитку учнів» [216];

– формування прийомів розумової діяльності та їх класифікація: Е. Н. Кабанова-Меллер, «Формування у школярів прийомів розумової діяльності» [91–92];

– спілкування (комунікативні зв'язки) як фактор ефективності процесу розумового розвитку: А.А. Бодальов, «Психологічні умови гуманізації педагогічного спілкування» [29];

– емоційна складова як важлива умова розвитку творчих здібностей учнів і формування їх зацікавленості в навчанні: А. П. Ткачов, «Досвід вивчення предметної спрямованості пізнавальних інтересів сучасних школярів» [261];

– та ін.

Отже, розумовий розвиток учнів може бути забезпечений розвитком їх мислення, оволодінням прийомами, і насамперед стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективних напрямів розумового виховання.

#### **2.4. Стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний шлях розумового виховання**

Загальновідомо, що виховання розумових здібностей відбувається в пізнавальній діяльності. Як свідчить аналіз, означеному аспекту приділялась значна увага на сторінках часопису «Советская педагогика», а саме: стимулювання пізнавальної активності, розвиток самостійної пізнавальної діяльності, методи стимулювання пізнавальної діяльності тощо.

Так, В.Н. Федорова у статті «Взаємозв'язок викладання і учіння на уроках з природничих дисциплін» наголошувала, що ефективне здійснення пізнавальної діяльності залежить від місця в ній пошукової діяльності, що виступає «важливим резервом інтенсифікації навчання молодших школярів і необхідною умовою розвитку пізнавальної діяльності учнів середніх і молодших класів» [265, с. 35].

На думку автора, пошукова діяльність учнів вимагає від них «...комбінування і перетворення раніше відомих знань і способів діяльності, здійснення близького і далекого перенесення, бачення нової якості у відомому предметі, встановлення все більш широким і точним логічних і причинних взаємозв'язків» [265, с. 35], що сприятливо позначається на розвитку їх розумової діяльності, яка характеризується вищими рівнями мислення – поняттєвого та теоретичного. Таким чином такі рівні мислення зливаються із продуктивними рівнями пізнавальної діяльності, причому для пошукової діяльності більш сприятливим є період молодшого шкільного віку.

Оснoву пізнавальної діяльності становить матеріально-предметна діяльність людини, яка сприяє розвитку мислення. У процесі практичної діяльності учні накопичують певні емпіричні уявлення, знання, формують ідеї, що підґрунтям для активізації мисленнєвої діяльності.

Єдність пізнавальної і практичної діяльності учнів передбачає таку побудову процесу навчання, за якої зміст навчальної і життєвої практики різноманітний і взаємопов'язаний, систематично застосовуються завдання, що моделюють життєві ситуації, водночас позакласна робота спрямовується на організацію перетворювальної діяльності учнів [277, с. 52]. За такого підходу відбувається поєднання теорії з практикою, знаходить вияв її виховна роль (В. С. Цетлін, «Єдність пізнавальної і практичної діяльності школярів») [277].

Отже, ефективна пізнавальна діяльність, а відтак і розумова, залежать від активної пошукової та практичної діяльності, оскільки вони сприяють розвитку мисленнєвої діяльності.

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу зумовлюється не тільки здобуттям і відтворенням знань, а й умінням їх використовувати та розвивати, застосовувати в практичній діяльності. Досягненню цього сприяє вмiле використання стимулів пізнавальної активності, які активізують розвиток самостійного мислення учнів, рефлексивної сфери мислення та ін.

У контексті означеного значної уваги в радянській педагогічній теорії та практиці надавалося проблемам стимулювання пізнавальної активності та самостійності в учнів з метою їх розумового розвитку, розумового виховання.

Як відомо, однією із характеристик розумової розвиненості особистості, безумовно, є пізнавальна активність, яка виявляється в пізнавальній діяльності, що пов'язана з мисленням. Означений аспект проблеми також обговорювався на сторінках часопису «Советская педагогика».

Методологічна основа стимулювання пізнавальної активності учнів була розроблена В. Г. Пряніковою [215]. Вона визначила проблеми стимулювання, вирішення яких сприятиме підвищенню ефективності пізнавальної активності і покращення інтелектуального розвитку учнів. Серед них в аспекті розумового виховання учнів можна виділити активізацію пізнавальних і моральних потреб особистості дитини та забезпечення більш послідовної спрямованості навчання та виховання, їх єдності та взаємозв'язку [215, с. 33].

Проблему стимулювання пізнавальної активності на сторінках часопису «Советская педагогика» розглянуто Н. І. Арзамасцевою [5]. Автор акцентує увагу на таких стимулах пізнавальної активності учнів, як честь і гідність, розвитку яких можуть сприяти: постановка проблемних питань, створення проблемних ситуацій, самостійне вирішення яких повинно приносити відчуття задоволеності і позитивне ставлення до навчання; формування ситуацій та умов, що спонукають до творчого пошуку, позитивний результат якого сприяв би виникненню почуття честі й гідності [5, с. 29]. Означені моральні стимули формують загальне позитивне сприйняття пізнавальної діяльності і прагнення до подальшого вдосконалення.

Однак застосування таких стимулів можливе за умов урахування індивідуальних та психологічних особливостей учнів, які відображають рівень моральної свідомості і відповідно чутливість до почуття морального задоволення (Л. І. Новікова, «Творчий пошук») [179, с. 144]. Автор висвітлила механізм стимулювання інтелектуального розвитку дітей і їх пізнавальної активності, умови ефективності означених стимулів за такою формулою: зовнішнє середовище – стимул – внутрішнє середовище – реакція вихованців – особистість [179, с. 143].

При цьому дія вказаної послідовності розкривається при виділенні з неї лише трьох етапів: , оскільки «...використовуючи той чи інший вплив на дитину, розглядуваний дослідниками стимул, він виявляє ті умови, за яких ця

діяльність перетворюється на потребу, а стимул, що зумовив даний перехід, стає мотивом цієї діяльності» [179, с. 144].

Серед основних умов ефективності стимулів пізнавальної активності Л. І. Новікова визначила «взаємозв'язок, типізацію та індивідуалізацію стимулів», не надавши жодної конкретизації [179, с. 143].

Отже, позитивним у працях, присвячених стимулюванню пізнавальної активності та інтелектуального розвитку учнів, є виокремлення індивідуалізації стимулів. Однак, на нашу думку, недостатньо розкрито механізм стимулювання. Також відзначаємо переважання ролі моральних стимулів та недооцінку інших видів стимулів, що не дає повного розуміння про різнобічності процесу стимулювання пізнавальної активності як важливого аспекту розумового розвитку та виховання особистості.

Один із важливих аспектів досліджуваної проблеми, що висвітлювався на сторінках часопису «Советская педагогика» – стимулювання пізнавальної активності учнів через пробудження інтересу до них та встановлення відповідних мотивів.

На думку ряду авторів, пізнавальний інтерес учнів виступає як найважливіший мотив пізнавальної діяльності, що становить основу їх позитивного ставлення до вивчення предмета, і охоплює та спрямовує всі розумові процеси – сприйняття, пам'ять, мислення [49, с. 97, 99; 139, с. 108].

Формування інтересу в учнів здійснюється через різноманіття форм їх самостійної роботи, через подолання в ній труднощів, тоді як підтримка і розвиток залежать від ступеня задоволення від оволодіння способами навчальної діяльності. В свою чергу, пізнавальний інтерес є сформованим за умови його стійкості, свідомого характеру і спрямованості до самого предмета і процесу пізнання, а рівень його розвитку визначається відповідно до наявного рівня знань (Г. М. Воловникова, «Літературні інтереси і здібності») [49, с. 97–99].

На роль самостійності в здобутті знань, у формуванні інтересу до пізнання наголошувала також В. Т. Літвінцева [139, с. 111]. Окремо вона

пов'язувала активізацію психічних процесів з творчими роботами, що «...потребують від школяра максимального напруження сил, застосування засвоєних знань» [139, с. 110]

На думку ряду авторів, активізацію інтересу учнів до навчання стимулює також проблемне викладення знань [17; 47; 139], що «...впливає на пізнавальну діяльність учнів, стимулюючи такі психічні процеси, як сприйняття, пам'ять, аналітичне мислення» [139, с. 111].

У статті «Пізнавальні інтереси учнів як засіб активізації навчального процесу» Д. Е. Бауман виділив три типи проблемних питань, що активізують інтерес:

1. Питання, що потребують вміння вирішити частковий випадок на основі знання загальних закономірностей.
2. Питання, що потребують навичок порівняння і співставлення.
3. Питання, що потребують самоспостереження [17, с. 54–56]:

На думку В. А. Кулько, автора статті «Взаємозв'язок уміння вчитися з мотивами навчальних дій», мотивація до пізнавальної діяльності, до розвитку розумових здібностей учня може формуватися через розвиток його вмінь: «Вдосконалення вмінь супроводжується підвищенням рівня розвитку типових та інших мотивів навчальних дій» [128, с. 66]. Ним визначено такі мотиви учнів до пізнання: негативне сприйняття, індиферентність, ситуативний інтерес, закріплений інтерес і потреба як непереборне прагнення [128, с. 66].

Як свідчить аналіз, на сторінках часопису «Советская педагогика» поряд із проблемою стимулювання інтересу до пізнання через успішність, подолання труднощів самостійній роботі та вирішення проблемних завдань, акцентувалася увага на ролі вчителя в цьому процесі.

Так, В. І.Светлов у статті «Питання виховання у вищій школі» серед основних засобів виховного впливу вчителя називає переконання, пояснення, а також цікавий виклад навчального матеріалу, одночасно відзначаючи і певну роль успішності самостійної роботи учня на уроках [238, с. 11–14].

Підтвердження ролі вчителя знаходимо і в статті В. А Кулько., в якій, однак, зазначається що його роль проявляється в роботі, система якої «...складається із таких взаємопов'язаних між собою компонентів: постановки цілей, відбір педагогічних засобів, їх застосування, оцінки ходу, результатів процесу навчання і його коригування» [128, с. 69].

Отже, в розглянутих публікаціях встановлено, що інтерес та мотивація до пізнавальної активності, стимулюючи активізацію розумової діяльності учня, формується насамперед вчителем за умови проблемного викладення знань, в самостійної роботи учнів.

Зазначене в черговий раз підтверджує, що в радянській педагогіці вагомого значення надавалося розумовому вихованню учнів у процесі навчання. У публікаціях того періоду висловлювалася думка, що самостійна робота учнів є важливим засобом виховної діяльності і розвивального навчання; що вона забезпечувала розумовий розвиток учнів, зокрема розвиток їх творчого мислення, стимулювала пізнавальну активність; і, звичайно, забезпечувала засвоєння знань тощо.

Процес стимулювання пізнавальної активності нерозривно пов'язаний із взаємодоповнюючим його розвитком пізнавальної самостійності.

На думку Л. М. Піменової, активність і самостійність, маючи різні методи і завдання, взаємопов'язані, оскільки, «...викликаючи їх активність, спрямовуючи її так, щоб вона не була наслідувальною, а спонукала до застосування нових способів діяльності, ми створюємо передумови для розвитку їх самостійності». В свою чергу, «...активність школярів в навчальній діяльності приводить дозрівання їх самостійності за умови, якщо вчитель формує в них уміння самостійно виконувати різноманітні види завдань» [201, с. 64]. Автор запропонувала свою методику розвитку самостійності й активності, основні положення якої можна узагальнити (додаток Ж).

Під пізнавальною самостійністю школяра розуміється якість його особистості, готовність власними силами вести цілеспрямовану пізнавально-



пошукову діяльність. Ця якість ґрунтується на наявних знаннях і на володінні методами цієї діяльності [207, с. 76].

Так, на думку Н. А. Половнікової, виховання пізнавальної самостійності в учнів є складним діалектичним процесом, починаючи з формування відтворювальної пізнавальної діяльності до вищих форм творчої самостійності, тобто від регламентації мислення до вищих форм творчого мислення. Автор виділила дві групи методів пізнавальної діяльності, якими необхідно оволодіти, щоб уміти здійснювати самостійну пізнавальну діяльність: 1) аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення та інші методи розумового процесу, тобто пізнавальні вміння; 2) методи спеціальних видів розумової діяльності, що властиві певним галузям науки, тобто специфічні наукові методи пізнання. Водночас вона запропонувала порядок формування пізнавальної самостійності учнів [207, с. 76–80](додаток 3).

На думку З.І. Калмикової, для розумового розвитку учнів необхідно шукати способи активізації їх розумової діяльності, створювати умови для самостійного вироблення прийомів навчальної та мислительної діяльності. Для цього потрібно «стимулювати в нього (учня) вміння самостійно переборювати труднощі, що виникають, адже за такої системи навчання він виходить за межі безпосередньо повідомлюваних знань, а головне, оволодіває більш загальними прийомами аналізу і синтезу, що і є основою розвивального навчання» [97, с. 124–125].

Окремо автори публікацій, що присвячені розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів, звертали увагу на її вагомe значення для розумового розвитку та підвищення рівня знань учнів (Л. В.Жарова [75], Н. О. Корольов [112], Т. С. Панфілова [189] та ін.). У цих та інших статтях зазначається, що самостійна робота впливає на пізнання учня (виконує навчальну функцію) та на розвиток його психічних функцій, привчає до систематичної розумової діяльності (виконує розвивальну функцію).

Автор статті «Керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю учнів» Л. В. Жарова акцентувала увагу на організації та

керівництві самостійною навчально-пізнавальною роботою, оскільки за таких умов, за обов'язкової єдиної системи дій вчителя і учня будуть успішно реалізовані її функції. Керівництво самостійною роботою має вагомий вплив на якість засвоєння знань, на процес формування вмінь і навичок, при чому «...прийнятний такий вид педагогічного керівництва, за якого дії вчителя становлять собою стимулювання діяльності учнів» [75, с. 45].

У свою чергу І. Я. Лернер у статті «Про побудову логіки дидактичного дослідження (на прикладі дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності учнів)» визначив, що організація і контроль власної пізнавальної діяльності учнів у зв'язку з посталою чи визначеною проблемою, тобто самостійна пізнавальна робота учнів, є функцією розумового розвитку [137, с. 118].

Серед характерних рис організації самостійної діяльності учнів Л. В. Жарова визначила такі:

- спеціальні дії педагога і учнів, спрямовані на створення дидактичних умов, необхідних для своєчасного і успішного виконання завдання;
- забезпечення ефективного керівництва самостійними діями учнів, стимулювання їх самоорганізації при підготовці до роботи, в процесі її виконання;
- організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності може бути розглянута як процес, що охоплює декілька елементів, найважливішим з яких є планування самостійної роботи [75, с. 42].

На думку автора, керівництво самостійною діяльністю полягає в стимулюванні творчих пізнавальних процесів і реалізується через проблемні ситуації [75, с. 46].

Як свідчить аналіз, єдина із методик розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів, представлена на сторінках часопису «Советская педагогика», розроблена Є. Б. Ястребовою у статті «Розвиток пізнавальної самостійності студентів молодших курсів вишу» [297].

На думку автора, ефективною організаційною формою розвитку пізнавальної самостійності, який відбувається в єдності всіх його компонентів (мотиваційного, вольового і змістовно-операційного), виступають практичні заняття. Тож їх проведення має відповідати ряду дидактичних умов, серед яких поєднання репродуктивних і творчих видів діяльності, навчання самокерування навчально-пізнавальною діяльністю (розвиток уміння ставити ціль, планувати і підводити підсумки своєї роботи), навчання вміння виділяти головне. Основним результатом застосування означеної методики було вироблення здібностей у студентів переборювати пізнавальні труднощі в навчанні. Однак, це не єдиний критерій успішного розвитку пізнавальної самостійності[297, с. 75–77].

Проблема критеріїв пізнавальної самостійності на сторінках часопису «Советская педагогика» розглядалася з різних підходів.

Перший підхід представлено у статті уже згаданій статті І. Я. Лернера «Про побудову логіки...» [137, с. 117], який розглядав як критерії вміння учнів прийти до необхідних висновків прямо або опосередковано, виходячи з умов задачі.

Другий підхід простежується у названій вище статті Є. Б. Ястребової [297], яка визначила рівень сформованості пізнавальної самостійності, ґрунтуючись на таких показниках, як: спрямованість пізнавальних мотивів, свідомість засвоєння знань, сформованість уміння виділяти головне, вміння планувати і здійснювати самоконтроль, систематичність і прагнення до завершеності в навчально-пізнавальній діяльності [297, с. 76].

Загальну характеристику основних проблем розвитку пізнавальної самостійності учнів та їх вирішення можна дати на основі опублікованих в часописі «Советская педагогика» матеріалів конференції 1969 року «Развитие познавательной деятельности и самостоятельности учащихся в учебном процессе» [222].

Так, згідно з цією публікацією, розвиток пізнавальної самостійності в межах теорії розумового розвитку необхідний для успішного засвоєння знань

та підготовки до практичної діяльності, його формування пов'язані з змістом, методами, формами організації навчання, тобто пізнавальна самостійність розвивається в ході навчального процесу. Крім того, проявляється двосторонній зв'язок розвитку пізнавальної самостійності з різними сторонами виховання: «виховна робота впливає на розвиток пізнавальної самостійності, а остання в свою чергу допомагає вирішенню виховних завдань» [222, с. 72].

Водночас зазначалося, що пізнавальна самостійність є психічною властивістю особистості і пов'язана з іншими психічними властивостями, однак дослідження цього зв'язку ще не здійснене. Основною формою її вияву можна вважати самостійне вирішення суб'єктивно нових проблем у формі пошукових пізнавальних завдань [222, с. 72, 75].

Окремий аспект досліджуваної проблеми – стимулювання пізнавальної самостійності у позанавчальній діяльності: у вільний час, під час факультативів тощо.

На думку Г. А. Євтеєвої, автора статті «Вільний час і розвиток особистості», поза школою триває процес формування інтелекту, поглиблюються, розширюються світоглядні позиції, розвиваються загальні й спеціальні здібності [69, с. 100]. При цьому педагогічний аспект вільного часу полягає у вихованні мотиваційної і практичної самостійності особистості більш високого рівня, перехід її поведінки в діяльності від наслідувальної до ініціативної і творчої. Оптимальне використання часу має власну цінність, що виявляється уможливленостях для творчого та інтелектуального розвитку [69, с. 100].

Характеристика раціональності використання вільного часу знаходить вияв через систему показників, які можуть бути використані і в стратегії керівництва ним. З-поміж інших Г. А. Євтеєва визначила такі показники: сформованість раціонального стилю використання часу, що характеризує вміння раціонального використовувати власний вільний час для особистісного розвитку; сприятливість впливу структури заповнюючих

вільний час занять на розумову та навчально-пізнавальну діяльність; частка і співвідношення активних і пасивних форм занять, потрібного для коригування навчально-пізнавальної діяльності у вільний час і самого дозвілля; рівень мотиваційного потенціалу, що є визначальним при формуванні стилю використання вільного часу [69, с. 105–108].

На думку ряду авторів, ефективність використання вільного часу характеризується не скільки сукупністю розглянутих показників, стільки можливістю учня відновлювати інтелектуальні сили та розвивати власні розумові здібності.

У статті «Шляхи вдосконалення факультативних занять» С.М. Новиков відзначив, що факультативи мають на меті виявляти, формувати та розвивати пізнавальні інтереси, сприяти розвитку навичок самостійної роботи, забезпечуючи виховний вплив навчання на вироблення світогляду та розвиток мислення. На думку автора, можливість включення в програму факультативу тем з різних предметів з їх об'єктивним зв'язком забезпечує широке використання розрахункових, логічних і дослідницьких завдань. Це сприяє розвитку розумової діяльності учнів, навчає спілкування і застосування знань на практиці, тренує і збагачує розум [178, с. 34].

Разом з тим С.М. Новиков обґрунтував можливість двоетапної факультативної підготовки учнів та спрямування кожного з виокремлених етапів:

– *I етап* (7–8 клас) – спрямований на виявлення інтересів і здібностей учнів до конкретного предмета чи сфери діяльності і активний вплив на розвиток вже наявних інтересів і здібностей окремих школярів, формування стійких пізнавальних інтересів учнів і керівництво визначенням їх світогляду з опорою на рівень наявної підготовки;

– *II етап* (9–11 клас) – покликаний розвивати основні пізнавальні інтереси і творчі здібності учнів в галузі певної науки, готувати їх до практичної діяльності [178, с. 30].

Отже, якщо процесі навчальної діяльності основна увага спрямовується все-таки на передання знань, то «...в позанавчальній діяльності ... на розвиток індивідуальних здібностей, інтересів» (А. Н. Нюдюрмагомедов, «Взаємозв'язок навчальної і поза навчальної діяльності школярів») [181, с. 51]. Загалом же позанавчальна діяльність доповнює навчальну, не порушуючи логіки навчального процесу та забезпечуючи виховний процес у вільний час.

Таким чином, автори цих та інших публікацій одностайні в думці, що факультативні заняття покликані здійснювати виховний вплив навчання з метою формування світогляду, розвитку розумових здібностей і мислення учнів.

Один із важливих аспектів стимулювання пізнавальної діяльності з метою розумового розвитку учня – механізм розумового виховання як сукупність методів та інструментів цілеспрямованого впливу на особистість.

Дослідження засвідчило, що комплексне застосування методів навчання з метою розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» знайшло відображення у статтях Н. М. Мочалова [169], В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук [187] та ін.

Так, у статті «Про методи розвивального навчання» В. І. Паламарчук і В. Ф. Паламарчук розглядали застосування методів навчання як логічний спосіб навчального пізнання. Автори характеризують методи через закономірності розумової обробки інформації, через врахування рівня проблемності завдань з метою виховання самостійної активно мислячої особистості [187, с. 53].

Зазначене вказує на зв'язок методів розумової діяльності та проблемного навчання, який полягає в тому, що методи є «...необхідною умовою успішної реалізації ідей проблемного навчання, а проблемність створює оптимальні можливості для успішного формування логічних компонентів пізнавальної діяльності в учнів» [187, с. 56]. Отже, методи проблемного навчання включають сукупність прийомів розумової діяльності:

аналіз, виділення головного, узагальнення, систематизація, порівняння, аналогія, узагальнення тощо.

На думку авторів, використання методу показового проблемного викладання «...спонукає учнів до активної розумової діяльності. При цьому повніше реалізуються розвивальні функції застосовуваного методу і виховується відносна самостійність в судженнях, вміння критично оцінювати і зіставляти спостереження і факти» [187, с. 58]. Таким чином, запропонований метод передбачає розв'язання проблемних ситуацій учнями за зразком, їх мисленнєвий аналіз проблемних ситуацій, порівняння явищ і фактів, що активізує їх розумову діяльність.

Водночас, алгоритмічний метод має переважне виховне значення у розумовому розвитку учнів. Його застосування «забезпечує більш високий рівень пізнавальної активності учнів у процесі пізнання. Розумова діяльність учнів виражається у зовнішньомовних і практичних діях, виконуваних на вимогу учня» [187, с. 58].

Автор наступної статті Н. М. Мочалова визначила місце методів розвивального навчання в розвитку здібностей учнів. На її думку, система методів навчання, характеризується наявністю в ній методів проблемного навчання та організації самостійної пошукової діяльності (методи 4–8). Метод викладання повідомлення з елементами проблемності є перехідною ланкою між методами, спрямованими на передачу знань, (методи 1–3) і методами, що розвивають мислення учнів (методи 5–6). Звичайно, евристичний (метод 7) і дослідницький (метод 8) також відіграють відчутну роль в розумовому розвитку учнів, вони можуть сприяти його вдосконаленню на вищому рівні та розвитку творчого мислення на основі самостійного пошуку (за розвинених розумових здібностей, знання алгоритмів мисленнєвих операцій), що дає змогу говорити про доцільність використання для інтенсивного розвитку розумової діяльності учнів на початкових етапах саме методів 5 і 6 (додаток Е).

Як свідчить аналіз, усі автори (незважаючи на надання переваги тому чи іншому методу) наголошували на необхідності комплексного застосування всіх методів як необхідної умови ефективності процесу стимулювання пізнавальної діяльності. Оскільки, наприклад, використати евристичний чи дослідницький метод, не застосовуючи методи проблемного викладання, можна привести до руйнування всього передбачуваного виховного впливу.

Отже, запропонована система методів навчання може сприяти ефективному вирішенню проблеми розумового виховання на основі використання проблемного підходу, який був за радянського періоду педагогіки найбільш поширеним серед дидактичних засобів як у навчанні, так і розумовому вихованні. Ця система повною мірою розвиває пізнавальну самостійність у вирішенні проблемних завдань, одночасно сприяючи активізації розумової діяльності учнів та оволодінню ними навичками розумової діяльності.

Вказавши про не остаточну вирішеність питання використання методів проблемного навчання в цілях розумового виховання, В.В. Краєвський все ж таки стверджував, що їх впровадження в практику школи «...справило опозитивний вплив на формування у школярів здатності до розумової праці» [122, с. 41].

На сторінках часопису «Советская педагогика» було представлено цілий ряд публікацій, присвячених застосуванню інших методів навчання для розумового виховання учнів. Однак, на відміну від розглянутих, вони були присвячені лише одному з методів (пояснення і порівняння).

Так, В. Д. Вількеєв та А. С. Габідуллін, визначаючи вимоги до застосування методу пояснення, виходили з того, що він повинен бути основним методом навчання, а його використання «...не тільки допомагає розвивати у школярів елементи наукового мислення, а й позитивно позначається на якості знань з навчальних предметів» [45, с. 52]. Означений метод розглядається авторами як метод усного викладу окремих більш



складних питань учителем, а діяльність учнів під час його застосування виявляється в сукупності послід виконуваних ними розумових операцій у процесі послідовного ряду прийомів.

При цьому метод пояснення було віднесено до групи інформаційних методів, спрямованих на передачу знань, однак, при цьому він сприяє розумовому вихованню, оскільки характеризується мисленим експериментуванням і перетворенням об'єкта пізнання.

Метод порівняння, розглянутий Г. Д. Кириловою у статті «Навчання учнів умінню порівнювати», віднесено до методів проблемного навчання, що впливає із його сутності та наступного твердження: «...для того, щоб навчання було розвивальним і виховувало самостійність учнів ... необхідно, щоб у методику роботи вчителя входило і навчання дітей розумових прийомів» [99, с. 66]. Такими прийомами, на думку автора, є самостійні розумові операції, порівняння, диференціація, узагальнення, індукція та дедукція тощо.

При цьому застосування методу порівняння передбачає організовану вчителем колективну роботу всього класу з порівняння різноманітних якостей і ознак порівнюваних об'єктів і конкретних фактів та самостійного виконання завдань кожним учнем з метою перевірки рівня засвоєння матеріалу і вміння користуватись прийомом [99, с. 63].

На нашу думку, в аналізі методів навчання, представлених у публікаціях на сторінках часопису «Советская педагогика», позитивним моментом були спроби визначити місце і їх роль в розумовому вихованні учнів. Однак в журналі вони не були розглянуті в повному обсязі, до того ж не був розкритий механізм застосування в розумовому вихованні.

Важливий аспект застосування методів навчання – використання відповідних інструментів виховного впливу. З-поміж цілого спектру таких засобів у публікаціях «Советской педагогики» надавалося значення таким: навчальні пізнавальні завдання та розрахункові задачі, слово як символ, оцінні судження та ін.

Як свідчить аналіз, автори одностайно наголошували на виховному значенні навчальних пізнавальних завдань. Виступаючи як елемент одночасно викладання та навчання, останні, насамперед, розглядаються як засіб формування мислення, розвиненого інтелекту, а також як засіб мобілізації інтелектуальних та вольових зусиль, що зосереджує увагу, розвиває вміння з розпізнавання, розрізнення та впізнавання (І.К. Журавльов [76], А.А. Кірсанов [100], М.Л. Фрумкін [273] та ін.).

Система пізнавальних завдань— це включення в процес навчання учнів діяльності особливого змісту, що характеризується такими ознаками, як усвідомлення проблемної ситуації, формування основної суперечності, процесприйняття рішення, доведення правомірності висновку тощо (І.К. Журавльов, «Система пізнавальних завдань з навчального предмета» [76, с. 50]).

На думку А. М. Леушиної, застосування розрахункових задач в початковій школі дає змогу не тільки навчити дітей здійснювати математичні дії та ознайомити їх з числами і множинами, а й сприяє розвитку пам'яті, уваги та мислення [138].

Отже, зазначене дає змогу стверджувати, що використання пізнавальних завдань та розрахункових задач у навчанні забезпечує розвиток розумових здібностей учнів, зокрема, мислення.

Однак, як свідчить аналіз, не набуло повного відображення в часописі «Советская педагогика» використання слова як інструмента навчання та розумового виховання.

Так, А. І. Зільберштейн зазначав, що використання в навчанні різних форм слова у поєднанні з наочними посібниками забезпечує специфічні особливості перебіг розумових процесів в учнів, однак не вказав, які саме і яким чином. Проте цей автор звертав увагу на вплив згаданого інструмента навчання на одержання знань [85].

Автор статті «Педагогічні символи і реальність» П. М. Золін розглядав слово як символ, що переносить знання, його глибинний філософський,

соціальний, педагогічний зміст, і при цьому лише опосередковано вказував на його зв'язок з розвитком розумових процесів[86]. Як бачимо, слово як інструмент виховного впливу може сприяти розумовому розвитку учнів, але на основі згаданих вище публікацій неможливо встановити характер такого впливу.

З приводу наступного засобу – оцінного судження, – то, на думку Л.І. Мнацаканян його безпосередньо не можна назвати інструментом виховного впливу, оскільки це формування характеристик об'єкта пізнання, «...здатність передбачати і приймати правильні рішення навіть в ситуації невизначеності»[164, с. 54]. Однак те, що в їх структуру входить орієнтувально-дослідницька діяльність (як складова розумової) і існує взаємозв'язок між ними і розумовою діяльністю учня - «в будь-якій оцінці відображаються інтелектуальні, розумові здібності» [164, с. 53], дає змогу їх розглядати як інструменти виховного впливу, формуванню яких і, опосередковано, розумової діяльності «сприяє розвиток умінь критично оцінювати факти, явища, точки зору і спростовувати доведення супротивника, доводити і обґрунтовувати власну точку зору» (Л.І. Мнацаканян, «Формування оцінних здібностей у старшокласників») [82, с. 60].

Таким чином, одним із важливих напрямів стимулювання пізнавальної діяльності з метою розумового розвитку особистості, що висвітлений на сторінках часопису «Советская педагогика» названо стимулювання пізнавальної активності та самостійності. Як ефективний спосіб розумового виховання він охоплює: механізм розумового виховання як сукупність методів та інструментів цілеспрямованого впливу на особистість учня; комплексне дослідження застосування методів навчання (пояснення, порівняння, методи проблемного навчання); інструменти (засоби) виховного впливу (навчальні пізнавальні завдання та розрахункові задачі, слово як символ, оцінні судження та ін.).

## РОЗДІЛ 3

### ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАНЬ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА СТОРІНКАХ ЧАСОПISУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА» (1937–1991)

#### 3.1. Педагогічна думка і проблеми розумового виховання на сторінках освітянського часопису

Науковці вважають, що найбільш повне та репрезентативне дослідження освітньо-виховних феноменів минулого можливе лише у контексті розвитку педагогічної думки. За словами академіка О.В. Сухомлинської, вивчення і аналіз персоналій як окремого предмета історико-педагогічного дослідження має важливе значення, оскільки особиста біографія часто стає основою наукової реконструкції епохи та висвітленням загальнопедагогічного досвіду певного періоду[255]. Тому сьогодні набуває актуальності всебічне вивчення та об'єктивне висвітлення спадщини видатних педагогів як вітчизняних, так і зарубіжних, ідеї яких помітно вплинули на розвиток педагогіки, зокрема, розумового виховання.

Дослідження засвідчило, що на всіх етапах становлення та розвитку часопису «Советская педагогика» значне місце належало публікаціям, присвяченим відомим вітчизняним та зарубіжним педагогам[79; 203]. Про це, наприклад, свідчать дані, наведені у вже згадуваному бібліографічному покажчику «Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937–1991)» (уклад. проф. Н.С. Побірченко) [195, с. 267–279].

У контексті предметного поля нашого дослідження заслуговує на увагу висвітлення проблеми розумового виховання на сторінках часопису крізь призму педагогічної спадщини вітчизняних та зарубіжних педагогів: Л.С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Л. В. Занкова, К. Д. Ушинського,

А.С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, В. П. Вахтерова, М.І. Пирогова, К. М. Вентцеля, П. Ф. Каптерева та ін.

З-поміж інших в закладенні основ психологічних засад розумового виховання, які набули подальшого розвитку в працях інших радянських вчених, відзначалася особлива роль Л. С. Виготського (1896–1934) та його учня і послідовника О. М. Леонт'єва (1903–1979).

*Виготський Л. С.*<sup>2</sup> відомий як засновник теорії психічного розвитку людини, що й досі має вагомим практичне значення в навчанні та вихованні, оскільки вони створюють життєву ситуацію, яка сприяє психічному розвитку людини.

На думку авторів статті «Внесок Л. С. Виготського у розвиток психологічної науки» В. В. Давидова та В. П. Зінченка, теорія психічного розвитку людини дає змогу «...будувати таке навчання і виховання дітей, яке націлене, насамперед, на розвиток усіх видів діяльності» [62, с. 113], до яких належить і пізнавальна.

Серед основних положень теорії психічного розвитку людини, що були покладені в основу теорії розумового виховання:

- основа психічного розвитку людини – якісні зміни його соціальної ситуації або діяльності;
- загальними моментами психічного розвитку людини є навчання і виховання;

---

<sup>2</sup>**Виготський Лев Семенович** – психолог. Закінчив юридичний факультет Московського університету (1917) і одночасно історико-філософський факультет Народного університету А. Л. Шанявського. В 1918–1924 рр. працював у Гомелі; з 1924 р. – в психологічних наукових і навчальних закладах Москви (Інститут психології МДУ, АКВ ім. Н. К. Крупської, Експериментальний дефектологічний інститут та ін.); працював також в ЛДПІ та Українському психоневрологічному інституті в Харкові.

Наукову діяльність розпочав з вивчення психології мистецтва; досліджував психологічні закономірності сприйняття літературних творів. Вивчав теорію рефлексологічного та психологічного дослідження (статті 1925–1926 рр.), а також проблеми теорії виховання («Педагогічна психологія. Короткий курс», 1926). Дав глибокий критичний аналіз світової психології 1920–1930-х років, що відіграв важливу роль у розвитку радянської психологічної науки («Історичний зміст психологічної кризи», 1927). Створив культурно-історичну теорію розвитку поведінки і психіки людини, в якій, спираючись на марксистське розуміння соціально-історичної природи діяльності і свідомості людини, розглянув процес онтогенетичної теорії розвитку психіки [228, с. 178].

- психічні новоутворення, що виникають в людини, похідні від інтеріоризації вихідної форми її діяльності;

- суттєвий зв'язок у процесі інтеріоризації належить різноманітним знаковим системам[62, с. 111].

Основну увагу під час дослідження проблем розумового розвитку Л. С. Виготським приділяв дитячому віку, в якому цей процес відбувається більш явно. Йому належить періодизація цього процесу залежно від соціальних джерел психічного розвитку дитини: «кожній конкретній ситуації розвитку відповідає певний психологічний вік дитини, зміна ситуації створює умови для переходу до іншого її віку» [62, с. 111].

У періодизації розумового виховання інтенсивно використовувались теоретичні положення Л.С. Виготського щодо черговості розвитку психічних функцій, сутність яких полягала в тому, що «...філогенетично більш давня психічна функція формується в дітей у процесі спілкування з людьми раніше, ніж філогенетично більш молодші. Крім того, визрівають раніше основоположні функції, наприклад, сприйняття – раніше пам'яті, мислення, орієнтування в просторі раніше орієнтування в часі» [68, с. 97].

Встановлене Л. С. Виготським положення про те, що психічний розвиток дитини, який має соціальні джерела, опосередковується ставленням до цих джерел, дає змогу, на думку В. В. Давидова та В. П.Зінченка, подолати думку про роль соціального середовища у виховному впливі на людину, оскільки між цим впливом і свідомістю знаходиться реальність її свідомої діяльності [62, с. 111]. Вихідною формою діяльності, що визначала соціальну ситуацію розвитку людини, було її колективне виховання.

Крім цього, автори виокремили такі позитивні моменти педагогічної спадщини Л. С. Виготського щодо розумового виховання:

- можливості навчання і виховання залежать більше від тих особливостей дитини, що знаходяться в зоні її найближчого розвитку;

- визнання важливості проблеми мислення і мови, походження і функцій свідомості;

- введення терміну «інтеріоризація» (перехід людини від колективно-спільного виконання діяльності до індивідуального), який набув широкого застосування при поясненні виникнення чи оформлення тих чи інших психічних функцій чи новоутворень. У цьому процесі вагома роль відводилась знаковим системам – системі мови та системі математичних символів, як засобам соціальної детермінації індивідуальної діяльності та індивідуальної свідомості. Ці знаки «дають змогу людині створювати мисленні моделі об'єктів і діяти з ними, плануючи при цьому шляхи розв'язання різноманітних завдань» [62, с. 112–113].

Отже, роль Л. С. Виготського в психологічній науці полягала у дослідженні діяльності і свідомості людини, і на цій основі здійснювалося вивчення виховних впливів на свідомість, формування в учнів психічних функцій, розвиток мислення.

Внесок *О. М. Леонтьєва*<sup>3</sup> (1903–1979) в психологічну науку і теорію розумового виховання, що проаналізований у статті Н.А. Тализіної «Леонтьєв (1903–1979)», полягає у проведенні теоретико-експериментального дослідження розвитку пам'яті і уваги із застосуванням генетичного методу, розробці діяльнісного підходу до вивчення психіки, подальшій розробці проблеми інтеріоризації.

Будучи послідовником Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєв також досліджував проблеми навчання, виховання і розвитку особистості. На думку автора, він «...виходить з того, що розвиток специфічно людських

---

<sup>3</sup>**Леонтьєв Олександр Миколайович** – психолог, дійсний член АПН СРСР (1950), доктор педагогічних наук (1940), професор (1932). У 1924 р. закінчив факультет суспільних наук Московського університету. В 1924–1931 рр. вів наукову і педагогічну роботу в Москві (Інститут психології, АКБ ім. Н. К. Крупської), в 1931–1935 рр. – у Харкові (Українська психоневрологічна академія, педагогічний інститут), в 1936–1952 рр. – в Інституті психології АПН. З 1941 р. – професор МДУ, з 1945 р. завідувач кафедри психології, з 1966 р. – декан факультету психології МДУ. Академік-секретар відділення психології (1950–1957), віце-президент (1959–1961) АПН РРФСР.

Експериментальні і теоретичні роботи О. М. Леонтьєва присвячені проблемам розвитку психіки, проблемам інженерної психології, а також психології сприйняття, мислення. Основне його наукове досягнення – розробка загальнопсихологічної теорії діяльності [228, с. 501].

здібностей, розвиток особистості загалом здійснюється у процесі суспільного досвіду, закріпленого в засобах виробництва, книгах, мові тощо» [258, с. 107].

Розглядаючи навчання і виховання як спеціально організовані поєднані між собою процеси, О. М. Леонтьєв визначав, що навчання веде за собою розвиток людини. Єдність виховання і навчання розкривається як єдність формування змісту і значення [258, с. 108], причому за пріоритету виховання перед навчанням.

Окремо відзначалося значення діяльнісного підходу О. М. Леонтьєва до навчання, оскільки «... саме цей підхід дає можливість зрозуміти навчання як насправді активний процес збоку учня» [258, с. 108].

В означеному підході особлива увага зверталася на мотиваційно-цільовий аспект навчання, вияв якого відбувався через використання різних умов і засобів підвищення уваги учня до певного предмета, що дало можливість визначити проблеми свідомості навчання і його виховного ефекту.

Отже, внесок Л. С. Виготського і О. М. Леонтьєва у дослідження психологічних засад розумового виховання, насамперед, полягає в розробці теорії психічного розвитку та з'ясуванні специфіки цього процесу на основі експериментальних досліджень – засвоєння дитиною соціального досвіду через навчання та виховання, в зв'язку з чим набула актуальності проблема навчання і розвитку.

Для нашого дослідження є цікавою постать *Л. В. Занкова*<sup>4</sup> (1901–1977) – учня Л. С. Виготського, автора власної системи розвивального навчання, в

---

<sup>4</sup>**Занков Леонід Володимирович** – педагог, психолог, дефектолог, дійсний член АПН СРСР (1958), доктор педагогічних наук (1943). Викладав у сільській школі Тульської області (1918–1919), працював вихователем і завідувачем дитячими сільсько-господарськими колоніями в Тамбовській і Московській областях (1919–1922 рр.). З 1929 р. займався науково-дослідною роботою: в НДІ дефектології (1929–1951, в 1944–1947 рр. – директор), НДІ теорії і історії педагогіки АПН СРСР (1951–1977, в 1951–1955 рр. заступник директора з науки). Розробляв проблеми психології пам'яті, мислення і мови нормальних і аномальних дітей [228, с. 322].



межах якої розглянув проблему факторів навчання і розвитку учнів, зокрема взаємодії мови і засобів наочного навчання.

На думку М. В. Зверевої, автора статті «Творча спадщина Л. В. Занкова», значимість теорії Занкова Л. В. має двоїстий характер. З одного боку, він вказав на важливість дослідження проблеми навчання і розвитку учнів та виробив, як він назвав, експериментально-педагогічний метод дослідження цієї проблеми. Цей метод був як дослідницьким, так і формуючим, оскільки в результаті його застосування була сформована система навчання, що відзначалася високим рівнем ефективності. В основі означеного феномену Л. В. Занков виділив такі сторони психіки, як розум, воля, почуття, а понад те – види психічної діяльності: спостереження, мислення, практичні дії, оскільки «... в них відображаються генеральні лінії ставлення людини до дійсності» [84, с. 129].

З іншого боку, Л. В. Занков одержав важливі наукові і прикладні результати щодо взаємозв'язку навчання і розвитку, особливістю яких була названа залежність змін в розвитку учня від змін у навчанні, що виявлялося в якісних змінах у психіці дитини. Такі зміни знаходять вияв «у легкості і рухливості взаємодії між сприйняттям і уявленням, мовою як формою розумової діяльності і предметною дією, сприйняттям і узагальнюючою діяльністю, інтелектуальним актом і потребою бути впевненим у правильності власного ходу думки, між актами пізнавальної діяльності і внутрішніми спонуканнями до діяльності, емоційними процесами» [84, с. 130].

Як відомо, теорія Л. В. Занкова має теоретичне і практичне значення для розвитку теорії і практики розумового виховання, насамперед думка про те, що в основі розвиненості розумових процесів і загального розвитку учня лежить успішне навчання, так із-за актуалізації нових на той час теоретичних положень, що сформувавали нові напрями в педагогіці.

Як свідчить аналіз, значна увага на сторінках часопису «Советская педагогика» приділялась персоналіям учених, педагогів, які досліджували

розумове виховання в пізнавальній та трудовій діяльності учнів. У цьому контексті найбільша кількість публікацій присвячена результатам наукової діяльності К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського.

Дослідники теоретичної спадщини *К. Д. Ушинського*<sup>5</sup> відзначали такі її аспекти, дотичні до проблеми розумового виховання: концентрацію на вивченні психічних процесів людини з метою підвищення рівня навчання (С. Ф. Єгоров [70]); принцип розвивального навчання, запроваджений К. Д. Ушинським (Л. Н. Ісаєв [89]); заслуга педагога в розробці питань виховання пізнавальної активності і самостійності учнів, зосередженість на засадах розвитку розумових здібностей у межах виховання пізнавальної та самостійної активності учнів (Л. А. Кірсанова та Г. Д. Авер'янова [101]); виокремлення значення розумового розвитку в навчанні (Л. В. Тодоров [262]).

На думку дослідників, шлях вирішення проблеми підвищення рівня навчання К. Д. Ушинський вбачав у вивченні психічних процесів людини, зокрема пам'яті, що відіграють важливу роль у розумовому вихованні учнів. Він переконливо доводив, що дослідження процесів пам'яті, як і інших психічних процесів, відкриває для педагогіки нові засоби, за допомогою яких «...можна дати людині зі звичайними здібностями в десять раз більше відомостей, ніж одержує нині найбільш талановитий» [70, с. 92].

Значення, якого надавав К. Д. Ушинський розумовому розвитку, певною мірою було обмеженим, оскільки перевага була за пізнавальними здібностями, але при цьому він не завжди вважав розвиток розумових

---

<sup>5</sup>**Ушинський Костянтин Дмитрович** (1824–1871) – педагог, основоположник наукової педагогіки в Росії. В 1846–1849 рр. – професор кафедри енциклопедії законодавства, державного права і науки фінансів Демидівського ліцею в Ярославлі. З 1854 р. – викладач російської словесності, географії і юридичних предметів Гатчинського сирітського інституту, а в 1855–1859 рр. – інспектор (завідувач навчальною частиною). В 1859–1862 рр. – інспектор Смольного інституту, де здійснював реформи. В 1860–1861 рр. – редактор «Журнала Міністерства народного образования». В 1862–1867 рр. жив за кордоном, вивчаючи устрій шкільної справи та жіночої освіти. У педагогічній теорії К. Д. Ушинського основоположною стала ідея народності виховання – визнання творчої сили народу в історичному процесі і його права на повноцінну освіту [229, с. 497].

здібностей «малопродуктивним педагогічним заняттям» і відзначав розумову гімнастику, яка «безсумнівно розвиває сили розуму» [262, с. 106].

При цьому, що загалом було характерним для методики К. Д. Ушинського, розвиток розумових здібностей пов'язувався з розвитком мовлення, вивченням літератури, осягненням їх логіки, що позначилося на його пропозиціях і використанні їх у педагогічній діяльності. Він висловив думку, яка була на свій час новою і прогресивною, про поєднання виховання і навчання, тобто про те, що «навчання повинно мати виховний характер» [89, с. 94]. Ця думка стала основоположним в теорії і практиці радянської педагогіки. Зміст виховного впливу за К. Д. Ушинським полягав в тому, що «навчання ... є працею і повинно залишитися працею, але працею повною думки» [89, с. 94]. Отже, за умов забезпечення виховного впливу навчання, виховання розглядалось як організований і керований вплив на розумове виховання особистості.

Таким чином, К. Д. Ушинський першим у вітчизняній педагогіці запровадив принцип розвивального навчання, висунувши цілком нове завдання перед школою – розвивати розумові і моральні сили учнів. На його думку, розумовий розвиток мав забезпечуватись, «розвитком в дитині здатності до уваги, усної мови, свідомості, збагаченням її пам'яті живими образами й влучними словами для висловлення цих образів» [89, с. 96] та відбуватись у процесі засвоєння знань і виконання логічних операцій. Цілі навчання, за Ушинським К. Д., полягають у тому, щоб передати учню не тільки ті чи інші знання, а й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя здобувати нові знання [101, с. 91].

Крім того, педагог виділив два аспекти пізнавальної самостійності: мотиваційний, що характеризує інтерес до пізнання, та процесуальний, що передбачає оволодіння способами здобуття знань [101, с. 91]. Пізнавальна самостійність пов'язувалась зі змістом навчання, методами навчання, а в її основі мав бути «розвиток пізнавальних здібностей – мислення, вміння спостерігати предмети і явища, помічати їх особливості, порівнювати,

виділяти суттєві ознаки і властивості, робити висновки на основі фактів, ставити нові питання, володіти набутими знаннями як методом подальшого пізнання» [101, с. 92].

Провідним прийомом дидактики К.Д. Ушинський вважав порівняння, оскільки воно є основою будь-якого розуміння та мислення, вона «починається з безпосереднього сприйняття предмета чи з відтворення тих уявлень, які склались у дитини раніше» [101, с. 93]. І хоча і в радянській педагогіці не сприймалося використання фактів і спостереження явищ і предметів, їх порівняння в пізнавальній діяльності [101, с. 93], однак останнє важливе з погляду розвитку розумових здібностей, зокрема мислення.

Однією із заслуг К. Д. Ушинського була розробка питання співвідношення науки і мистецтва виховання, в межах якої визначалися вимоги до педагога. Наголошувалось на потребі вивчення ним наукових основ педагогіки, оскільки їх не замінить емпіричний досвід, на оволодінні педагогічним тактом. Учитель, виконуючи спрямовуючу роль, мав володіти спеціальними педагогічними знаннями, які потрібні також «для розвитку розумових здібностей дітей і залучення їх активної уваги» [206, с. 108], в чому простежуємо усвідомлення необхідності розумового виховання.

Отже, попередньо розглянувши процеси, що відбувались в радянській педагогіці у вирішенні проблем розумового виховання, та дослідивши наукові здобутки К. Д.Ушинського, автори часопису «Советская педагогика» відзначали вагому роль запропонованої ним методики та порад щодо вивчення психічних процесів учнів, що відіграють важливішу роль у навчанні та вихованні, ніж вироблення чітких алгоритмів проведення останніх.

Педагогічній персоналії *А. С. Макаренка*<sup>6</sup> та його доробку у галузі виховання присвячено такі публікації: Г. Н. Волков, «Элементы народности в

---

<sup>6</sup>Макаренко Антон Семенович (1888–1939) – педагог, письменник. Працював учителем в с. Крюків та на ст. Долинська (1911–1914). У 1917 р. закінчив Полтавський учительський інститут, завідував залізничним училищем у Крюкові і міським училищем у Полтаві. З 1920 р. керував трудовою колонією для неповнолітніх правопорушників поблизу Полтави,

творческом наследии А. С. Макаренко» [48]; М. І. Кондаков, «Макаренко и современность» [109]; В. М. Коротов, «Наследие А. С. Макаренко в теории и практике коммунистического воспитания» [114], «Развитие идей А. С. Макаренко в теории воспитания» [115]; В.І. Петрова, «Проблемы трудового воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко» [199] та ін.

Дослідники досвіду А.С. Макаренка відзначають, що він використовував у вихованні зразки усної народної творчості, наголошував на необхідності прислухатись до талановитих педагогів з народу. Як зазначав Г. Н.Волков, Макаренко народний не тільки в принципових установках, але і «...в деталях, у конкретних педагогічних знахідках» [48, с. 117].

Спрямованість педагога на розумове виховання проявлялась у тому, що в ідеалі справжньої радянської людини він вбачав, крім іншого, інтелектуальне багатство (віру в розум) [48, с. 119].

На думку М. І. Кондакова та ін., велика заслуга А. С. Макаренка полягає у глибокому обґрунтуванні виховних можливостей колективу, розробці змісту його діяльності і принципів організації [109, с. 106].

Тої ж думки дотримувався В.М. Коротов, який відзначав ефективність процесу програмування виховання, макаренківську концепцію виховного колективу і методика як таку, що стимулює творчу самодіяльність кожного вихованця, і метод в ній «...виступає в ролі чисто зовнішнього спонукального засобу, в своєму розвитку він трансформується у внутрішні стимули діяльності дітей (їх інтереси, захоплення, власні переконання)» [114, с. 111]. Отже, означена виховна методика ніби уособлювала одну із вагомих складових концепції розумового виховання радянського періоду, яка

---

у 1926 р. переведеної в Куряж біля Харкова. З 1927 р. поєднував роботу в колонії з організацією дитячої трудової Комуні імені Ф. Е. Дзержинського під Харковом. З 1928 р. – завідувач комуною, з 1932 р. – начальник педагогічної частини. В 1935 р. – начальник, в 1937 р. – заступник начальника відділу трудових колоній НКВС УРСР. Восени 1936 р. очолив колонію для неповнолітніх № 5 в м. Бровари. У 1937 р. переїхав до Москви і присвятив себе літературній і суспільно-педагогічній діяльності. А.С. Макаренко всю свою наукову діяльність пов'язав з виховною практикою. В основі його вчення – теорія виховного колективу як форми педагогічного процесу, в якому формуються властиві об'єднанню людей норми, стиль життя і відносини [228, с. 537].

передбачала формування внутрішніх мотивів до власного саморозвитку, що виступає вагомим чинником розумового розвитку.

Про особливу увагу, якої надавав А. С. Макаренко виховній ефективності продуктивної праці (цінність якої визначалась у зв'язку з іншими видами виховання, зокрема розумового) йшлося у статті В.І. Петрової [199]. Останнє твердження неодноразово знаходило підтвердження в інших публікаціях радянського часу, в тому числі і на сторінках «Советской педагогики».

Головна ж заслуга А. С. Макаренка полягала у формуванні гуманістичної педагогіки, не зважаючи на авторитарне суспільство, у сформованих теоретичних положеннях, що стали джерелом розвитку теорії виховання.

Широкого обговорення на сторінках часопису «Советская педагогика» набули наукові здобутки **В. О. Сухомлинського**<sup>7</sup> з проблеми розумового виховання, про що свідчить ряд публікацій: М. В. Богуславський, «Радость познания в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского» [27], Г. Н. Филонов, «Выдающийся педагогический талант» [268] та ін.

Загалом, концепція пізнавальної діяльності В. О. Сухомлинського базувалася на таких провідних ідеях педагогічної системи, як оптимізм, увага до внутрішнього світу дитини, ставлення до учня як активного учасника навчально-виховного процесу, його пізнавального аспекту. Особливого значення педагог надавав уважному вивченню та тактовному ставленню до емоційної сфери вихованців, до їхніх почуттів, бажань, прагнень – це все являло собою першоджерело педагогічного стимулювання.

---

<sup>7</sup>Сухомлинський Василь Олександрович(1918–1970)– педагог, член-кореспондент АПН СРСР (1957), кандидат педагогічних наук, заслужений учитель школи УРСР (1958). Педагогічну діяльність розпочав вчителем української мови і літератури в сільських школах Онуфріївського району Кіровоградської області. В 1942–1944 рр. директор середньої школи в селищі Ува Удмуртської АРСР, в 1944–1948 рр. завідувач Онуфріївським райвно, з 1948 р. директор Павлишської середньої школи.

В.О. Сухомлинський – педагог-дослідник, автор робіт з проблем практичної педагогіки (питання керівництва школою, професійної майстерності вчителя, проблеми розумового, морального, трудового, естетичного і фізичного виховання) [229, с. 402].

Статті про наукові дослідження В. О. Сухомлинського в часописі «Советская педагогика» переважно відзначали його концепцію стимулювання радості пізнання та розгляд ним пізнання в єдності емоційного та інтелектуального аспектів. Василь Олександрович першим вказав на значимість педагогічного стимулювання, що знайшло сукупний теоретичний вияв у понятті радості пізнання.

Радість пізнання, за В.О. Сухомлинським, – це комплекс стійких морально-інтелектуальних якостей особистості школяра, що обумовлює позитивну спрямованість мотивів його пізнавальної діяльності, що приносить йому задоволення як від самого процесу пізнання, так і від суспільної значимості результатів [27, с. 96].

Отже, В. О. Сухомлинський, надаючи значної уваги мотивам пізнання і вироблення в учнів позитивної пізнавальної мотивації, зовнішні мотиви розглядав як джерело розвитку їх активної розумової діяльності. Однак при цьому внутрішнім стимулом, який мав сприяти підвищенню ефективності пізнання виступало пробудження пізнавального інтересу, успіх у розвитку якого «міг стати результатом різного за тривалістю, але обов'язково складної, в міру можливостей учня, його розумової праці» [27, с. 97].

На думку В.Н.Філонової, особливу увагу В.О. Сухомлинський приділяв поєднанню інтелектуальної діяльності з її емоційним компонентом. Застосування останнього впливає на засвоєння матеріалу, рівень його сприйняття, а також дає змогу враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів і забезпечити індивідуалізацію навчання і виховання [268, с. 37].

Отже, в основі розвитку радості пізнання і як наслідок позитивної мотивації до навчання – розвиток розумової діяльності, в якій відбувається формування та розвиток розумових здібностей учня. Зазначене загалом характерне для В. О. Сухомлинського, який не досліджуючи відокремлено проблем розумового виховання, все ж таки з різних аспектів виділяв значення розвитку інтелектуальної діяльності учнів.

Як свідчить аналіз, на сторінках часопису «Советская педагогика» також висвітлювалися наукові здобутки В. П. Вахтерова, К. М. Вентцеля, П. Ф. Каптерєва, М.І. Пирогова та ін.

Під впливом ідей К. Д. Ушинського значний внесок у формування педагогіки початкової освіти зробив *В.П. Вахтеров*<sup>8</sup>.

Педагог, зокрема, приділяв значну увагу питанню розумового розвитку учнів. Автор статті «В. П. Вахтеров – выдающийся русский педагог (1853-1924)» Ф. Ф. Королев виокремлює такі завдання, які ставив педагог перед початковою школою: вчити дітей правильно думати, логічно мислити, розширювати їх розумовий світогляд, розвивати психічні функції, пробуджувати допитливість, прагнення до знань, розвивати їх індивідуальні здібності. При цьому критикував програми тогочасної школи, що були спрямовані на механічне відтворення знань, а не на розумовий розвиток учнів [113, с. 100].

Крім цього, В. П. Вахтеров пропонував ввести в програму навчання ручну працю, яка, на його думку, мала забезпечувати виховний вплив на учнів – «він пропонував такі види ручної праці, які позитивно впливали б на розумовий розвиток» [113, с. 102].

Крім цього, на противагу тогочасним підходам до виховання та навчання В. П. Вахтеров приділяв увагу різним способам розумового розвитку: наголошував на значенні читання та навчання мови для розумового розвитку, наголошував, що вивчення природничих наук сприяє розвитку розумових здібностей.

---

<sup>8</sup>**Вахтеров Василь Порфирійович** (1853–1924) – педагог, діяч народної освіти. З 1827 р. – учитель міського училища у Васильсурську, потім повітового училища в Ардатові. З 1881 р. – інспектор народних училищ Смоленської губернії. З 1890 р. перебував у Москві, брав участь у діяльності Московського комітету грамотності, в організації шкіл для робітників позашкольних закладів. У 1898–1902 рр. читав лекції на вчительських курсах в Курську, Саратові та інших містах; в 1893–1903 рр. працював у школі і на курсах для дорослих при Тверській мануфактурі. В 1905–1907 рр. брав участь в заснуванні Всеросійського учительського союзу. Після жовтневої революції вів методичну роботу з учителями, викладав на курсах лікбезу; в 1923–1924 рр. читав лекції на педагогічному факультеті 2-го МДУ. Розробив самостійну педагогічну концепцію, яка одержала назву еволюційної педагогіки, основу якої становить ідея розвитку [228, с. 129].



Відзначаючи також роль навчання в розумовому зростанні учнів, він протиставив словесному навчанню наочне (предметне) навчання «як метод, що дає реальну основу для розумового розвитку», однак ця позиція, з погляду радянської педагогіки, вивчалась Ф.Ф. Корольовим суперечливо [113, с. 105–106]. З останнім можна цілком погодитись, оскільки в публікаціях у часописі «Советская педагогика» не один раз надавались підтвердження тому, що розумовий розвиток може бути забезпечений в поєднанні наочного і словесного навчання, оскільки вони, відповідно, розвивають абстрактне мислення і дають змогу розвинути інші логічні мисленнєві операції, що відображено в другому розділі нашої роботи.

Отже, попри критику. В.П. Вахтерову належить розкриття широкого кола питань з проблеми розумового виховання, що набули значного поширення в радянський час.

Прикладом педагога, достойного наукової уваги, є *М. І. Пирогов*<sup>9</sup>. На думку В. З. Смирнова, автора статті «Дидактичні погляди М. І. Пирогова (до 150-ліття з дня народження)», результати його досліджень, які є актуальними і досі, якщо навіть і не мали практичного характеру, були використані в інших наукових працях з питань навчання та виховання. Автором виокремлено ідеї М. І. Пирогова щодо ролі системи освіти в розумовому вихованні учнів: необхідність сприяння розвитку розумових здібностей учнів через систему освіти; необхідність зміни останньої в бік оліпшення розумового виховання; значення словесного і наочного навчання в розумовому розвитку [244, с.100–101].

Так, М. І. Пирогов відзначав неможливість формувати інтерес учнів до знань, забезпечувати їх самостійну роботу та одержання знань, не розвиваючи

---

<sup>9</sup>**Пирогов Микола Іванович** (1810–1881) – анатом, хірург, педагог, суспільний діяч, член-кореспондент Петербурзької АН (1846). З 1836 р. – професор Дерптського університету, з 1841 р. – Медико-хірургічної академії в Петербурзі. З 1856 р. займав посаду попечителя Одеського навчального округу, з 1858 р. – Київського. В 1862–1866 рр. керував заняттями молодих учених, яких готували до професорської діяльності за кордон. Його педагогічне кредо полягало у висуненні як головної мети виховання – формування високоморальної особистості, готової відмовитись від егоїстичних прагнень заради блага суспільства [229, с. 149].

уміння самостійно мислити, робити висновки і узагальнення, тобто наголошував на необхідності забезпечення умов для самонавчання та саморозвитку учнів.

Вказуючи не велику значимість словесного навчання як методу навчання та виховання, він зробив висновок, що на початкових етапах виховання повинно переважати наочне навчання, тоді як в подальшому словесне. Ним визначено, що «воно (*слово – авт.*) може, насамкінець, замінити наочність, тоді як зворотного бути не може» [244, с. 101].

Таким чином, відстоюючи власні ідеї щодо необхідності забезпечення розумового виховання учнів, М.І. Пирогов чітко визначав, що його успішність залежить від сформованої системи освіти, від підготовленості педагогів.

Теорія вільного виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» представлена творчою спадщиною К. М. Вентцеля і П. Ф. Каптерєва, дослідженою, зокрема, у статтях С. Ф. Єгорова «Теорія навчального процесу в педагогіці Росії початку ХХ ст.» [94] та ін.

В основі концепції П.Ф. Каптерєва<sup>10</sup> – загальна і педагогічна психологія освітнього процесу. В основі педагогічного процесу – самоосвіта і саморозвиток, що складають його внутрішню сутнісну сторону, без чого неможлива освіта і навчання [71, с. 111]. При цьому саморозвиток визначався як природна властивість людини, що проявляється у можливості адаптуватися до нових умов, а його джерелом є середовище, в якому

---

<sup>10</sup> **Каптерєв Петро Федорович** (1849–1922) – педагог і психолог, професор (1912). Після закінчення в 1872 р. Московської духовної академії викладав у середніх і вищих навчальних закладах Петербурга. Активну викладацьку роботу і службу по Маріїнському відомству (1885–1917) поєднував з суспільно-педагогічною діяльністю в Педагогічному музеї військово-навчальних закладів, у Петербурзькому педагогічному товаристві, Фребелівському товаристві, Петербурзькому комітеті грамотності. Упродовж 1872–1918 рр. займався розробкою проблеми дошкільної педагогіки і сімейного виховання, дидактики, історії, російської педагогіки, педагогічної психології. В наукових працях розглядав проблеми інтенсифікації розумового розвитку дітей раннього віку, їх суспільно-моральний розвиток, значення ігор та іграшок в становленні дитячої особистості [228, с. 417].

перебуває людина. Крім того, в своїх теоретико-педагогічних розробках він робив наголос на питаннях удосконалення особистості.

В основі педагогічної концепції К.М. Вентцеля<sup>11</sup> – етична сторона навчання. Крім цього, велику увагу педагог приділяв вольовій діяльності як джерелу саморозвитку та самонавчання, оскільки саме через неї формуються стимули до пізнання, оскільки «...в основі процесу освіти і виховання знаходиться розвиток волі» [71, с. 114].

Слід зазначити, що через певну ідеологічну невідповідність догмам радянської педагогіки автор статті С. Ф. Єгоров зробив негативний висновок про теорію вільного виховання, в якій «... розвивалась волюнтаристська в своїй основі концепція процесу освіти і навчання» [71, с. 114]. Однак ідеї К. М. Вентцеля і П. Ф. Каптерєва щодо саморозвитку людини та ролі в ньому психічних процесів, зокрема волі, є вагомими з погляду визначення психологічних засад формування і розвитку особистості у навчальному та виховному процесі.

Як свідчить аналіз змісту часопису «Советская педагогика», на його сторінках йшло жваве обговорення педагогічних концепцій, у тому числі щодо розумового виховання, як педагогів широко відомих громадськості, так і маловідомих. З-поміж інших виокремлюємо публікації про Л.К. Шлегер [107], П.Д. Юркевича [205], М.О. Добролюбова [245], А.В. Луначарського [20], А.П. Риндича [58], А.П. Пінкевича [102] та ін. Слід зазначити, що в цих дослідженнях неповно розкрито формування теоретичних основ саме розумового виховання, однак вони певною мірою дали змогу визначити базові засади розумового виховання.

У контексті предметного поля нашого дослідження заслуговують на увагу публікації на сторінках часопису «Советская педагогика», в яких

---

<sup>11</sup>**Вентцель Костянтин Миколайович** (1857–1947) – педагог, теоретик і пропагандист вільного виховання. З 1919 р. викладав у Воронежському Педагогічному технікумі та університеті, був організатором і викладачем Інституту народної освіти. З 1922 р. – на пенсії в Москві. Педагогічні погляди розвивались в руслі педоцентризму; розробляв основи і принципи вільної школи і вільного виховання [228, с. 139].

здійснено аналіз творчої спадщини зарубіжних педагогів, які вивчали проблеми розумового виховання: А. Валлона, К. Вандера, А. Дістервега, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Фур'є та ін.

Важливість *А. Валлона*<sup>12</sup> і його здобутків у теорії розумового виховання визначаються його науковим підходом до використання психології. Він провадив дослідження в генетичному плані, під час яких йому вдалося знайти умови психологічної еволюції, що ведуть дитину від сліпих біологічних реакцій, які регулюють її поведінку при народженні, до найбільш складних і високих виявів розумового життя [239, с. 93].

Таке наукове розуміння умов формування психіки дитини дало можливість А. Валлону дійти висновку, що розумовий розвиток особистості відбувається в процесі еволюції нервової системи і суспільного впливу, що визначається особистими і колективними діями, тобто він пов'язується «...з одного боку, з особистістю як такою, із законами мислення людини, з нормами її розумового і морального розвитку, а з іншого, – з середовищем, у якому ця особистість розвивається» [239, с. 99].

Зміст його рекомендацій щодо організації освітнього процесу, який виходив із встановлених ним наукових положень психології, базувався на індивідуалізації навчання залежно від вікових особливостей дітей. На думку французького психолога, для дітей віком до 11–12 років навчання має базуватись на одній основі і бути спрямованим на розумовий розвиток, тоді як по досягненні 15-річного віку необхідно вже шукати і розвивати індивідуальні здібності, здебільшого для визначення майбутньої професії.

---

<sup>12</sup>**Валлон Анрі** (1879–1962) – французький психолог і суспільний діяч, засновник Паризької школи генетичної психології. Захистив докторську дисертацію з медицини (1908) і психології (1925). Працював у психіатричній клініці в Парижі (1908–1931), викладав у Сорбонні (1920–1937), був директором Практичної школи вищих знань (1927–1950), – професор Коледж де Франс (1937–1949). Заснував першу у Франції лабораторію дитячої психології (1927) і перший у цій галузі журнал «Enfance» («Дитинство», 1948). Президент Комісії з реформи освіти у Франції (1946). Основні праці написані в сфері генетичної психології. А. Валлон заперечував як біологізаторський, так і односторонній соціологізаторський підхід до психічного розвитку, застосовував принцип історизму до аналізу психіки [228, с. 127].

Отже, А. Валлон, підходячи до виховання і навчання як лікар і психолог, розглянув розумовий розвиток учнів у контексті еволюції їх психіки та суспільного впливу. Своїми науковими здобутками він також підняв значимість психології в педагогіці, оскільки «...наукове пізнання тих умов, у яких зароджується і розвивається психічна діяльність, дає школі відому можливість дати дитині більш широкі знання ...» [239, с. 100].

З-поміж інших заслуговує на увагу стаття Ю. В. Василькової «Шарль Фур'є про навчання і виховання в суспільстві Гармонії» [42]. На думку відомого французького мислителя *Ш. Фур'є*<sup>13</sup>, виховання дитини повинно охоплювати, крім іншого, розумовий розвиток, насамперед шляхом урахування її інтересів і активності, розвитку індивідуальних особливостей, засобів виховання в колективі тощо.

На думку педагога, врахування в розумовому вихованні і навчанні інтересів дітей має відбуватись через звернення уваги на їх переважні схильності, якими Ш. Фур'є називав допитливість, інтерес до шумних робіт, прагнення до наслідування, преклоніння перед сильними, схильність до дій, рухливість [42, с. 99]. Розвиток означених схильностей, стимулювання інтересу до навчання, саморозвитку, згідно з його умовиводами, має відбуватись в процесі праці, оскільки тоді дитина сама буде виявляти інтерес і розвиватись. Крім того, для стимулювання, що визначалось Ш. Фур'є як важлива умова виховання, пропонувалось використовувати «...пристрасть дітей до нагород, відзнак, захоплення званнями», що є «важливою спонукальною силою для дітей» [42, с. 100].

Індивідуальним особливостям дітей і особистості вчителя, його знанням предмета та психіки дітей, вважав Ш. Фур'є, мають відповідати методи виховання, оскільки така відповідність сприятиме всебічному

---

<sup>13</sup> **Фур'є Франсуа Марі Шарль** (1772–1837) – французький мислитель, утопіст. Служив у торгових домах, в 1815 р. залишив службу, займався літературною діяльністю. В своїй соціальній філософії піддав всебічній критиці існуючий суспільний устрій («цивілізацію») і розробив план майбутнього ідеального устрою («гармонії»). В своїй «гармонії» окреслив нову систему суспільного виховання, яке повинно бути всезагальним і безкоштовним, давати дітям навички індустріальної праці, розвивати їх активність і колективні почуття, готувати до суспільного життя [229, с. 532].

розвитку особистості. При цьому основна увага в його доробку приділялась питанню раннього розвитку дітей, адже «... передчасний розвиток одних призведе до того, що решта буде прагнути досягнути в знаннях і вміннях того ж рівня» [42, с. 100], тобто прагнучи до лідерства, будуть саморозвиватись, в тому числі і в розумовому напрямі. Крім того, зазначена риса дітей відіграє важливу роль в їх колективному вихованні – «сильне почуття товариства і їх здатність впливати на іншого необхідно спрямовувати на те, щоб вони навчали одне одного» [42, с. 100].

Складовою виховання в колективі є використання колективних ігор, які, на думку Ш. Фур'є, є природною потребою дітей і сприяють пізнанню ними навколишнього світу, їх розумовому розвитку.

Отже, внеском Ш. Фур'є в теорію розумового виховання є ідеї щодо врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей, забезпечення їх розумового розвитку в грі, в умовах колективного співіснування, під час трудової діяльності. Однак останнє положення зазнало критики з боку автора статті про його наукові здобутки (Ю. В. Василькова), яка не відкидаючи доцільності виховання через практику, розглядала це як «догматизм», оскільки при цьому недооцінювалось значення формальної освіти, не повністю відповідало усталеним поглядам в радянській педагогіці на процес виховання.

Не залишив поза увагою часопис «Советская педагогика» і Ж.-Ж. Руссо<sup>14</sup>, представник французького Просвітництва XVIII ст., педагогічні погляди якого мали значний вплив на розвиток педагогічної думки.

На думку О. Ф. Шишкіна, автора статті «Про сутність теорії природного виховання Жан-Жака Руссо»[291], найбільш відомою є теорія

---

<sup>14</sup>**Руссо Жан-Жак** (1712–1778) – французький філософ-просвітник, письменник. Рано, розпочавши самостійне життя мандрував по Франції і Швейцарії, перепробував багато ремесел. На початку 1740-х рр. поселився в Парижі. Написав для «Енциклопедії» Д. Дідро статті про музику і політекономію. Перший же літературний досвід приніс Руссо популярність серед читачів. В своїх творах він виділяв три, що утворювали «єдине ціле»: «Роздуми про науки і мистецтво» (1750), «Еміль, чи Про виховання» (1762), «Роздуми про походження і підстави нерівності між людьми» (1777) [229, с. 300].

«вільного виховання» Ж.-Ж. Руссо, зміст якої полягав не тільки в біологічному походженні пізнавальних здібностей дитини, а й в необхідності виховного впливу на неї, але не з боку вчителів, виходячи з того, «...щоб дитина відчула важкий гніт необхідності, який природа покладає на людину» [291, с. 82].

Вагомого значення Ж.-Ж. Руссо надавав розвитку можливості самостійно мислити; розвитку пізнання, уяви; ролі самостійного пізнання, а не звичайній передачі знань. Однак розумове виховання він не ставив на перше місце в загальному розвитку дитини, зазначаючи, що «фізичний розвиток передує інтелектуальному і моральному» [291, с. 78], тобто дитина мала спочатку розвинути фізичні сили, а вже потім власний розум.

«Вільному вихованню» Ж.-Ж. Руссо протиставлялася концепція А. Дістервега<sup>15</sup>, оскільки «...природовідповідне виховання можливе тільки при створення сприятливих умов розвитку, які включають продуману раціональну методику впливу на задатки дитини» [111, с. 125]. В основу своїх розробок А. Дістервег узяв принцип природовідповідності Песталоцці, з якими виховання ґрунтується не на абстрактних схемах, а на природі людини.

На думку С. В. Корнілова, концепція А. Дістервега, на відміну від критикованих в радянській педагогіці поглядів про спонтанність розвитку дитини, мала наукову основу і відповідно до радянської педагогічної методології передбачала, що виховання дитини відбувається під відповідним впливом.

---

<sup>15</sup> Дістервег Фрідріх Адольф Вільгельм (1790–1866) – німецький педагог. У 1811–1820 рр. викладав фізику і математику в гімназіях і зразкових школах в Борисі, Франкфурті-на-Майні і Ельберфельді, був директором учительських семінарій у Мерсі (1820–1832), в Берліні (1832–1847), де викладав педагогіку, математику, німецьку мову. В 1827–1866 рр. видавав педагогічний журнал «Rheinische Blätter» («Рейнські листки»). В 1831–1841 рр. створив у Берліні 4 вчительських товариства, в 1848 році був обраний головою Всезагальної німецької вчительської спілки. З 1851 р. видавав журнал «Pädagogisches Jahrbuch» («Педагогічний щорічник»). А. Дістервег виступав за мирне перетворення суспільств, відносин, в яких найважливіше місце відводив просвіті. Розділяв ідеї загальнолюдського виховання. Завдання школи бачив у вихованні гуманних і свідомих громадян [228, с. 274].

Концепція А. Дістервега була своєрідною програмою розвивального навчання, заснована на засадах науки психології. Закладений в концепції принцип природовідповідності передбачав урахування в розвивальному навчанні вікових особливостей дітей. А. Дістервег виділив три вікових періоди розвитку дитини, розуміючи, що вона все ж не дає змоги охопити всі особливості дітей:

- 1) від 6 до 9 років – навчання і виховання в цьому періоді характеризуються переважанням почуттів;
- 2) 9–14 років – показовий розвиток пам'яті і уявлень;
- 3) 14–18 років – переважає розсудливість [111, с. 127].

Порівнюючи характерні для педагогіки ХІХ ст. формальну (розвиток мислення) і матеріальну (набуття знань) цілі освіти, А. Дістервег відзначав, що на початкових стадіях виховання повинна переважати перша, тобто слід забезпечувати формування мислення.

Надаємо вагомого значення мисленню, педагог обстоював думку, що розвитку мислення має сприяти застосування діалогу на заняттях – «мислення учня починає пробуджуватись тільки тоді, коли він сам починає роздумувати над питаннями, поставленими спочатку вчителем, а потім і самостійно» [111, с. 129].

У статті М. А. Соколової «К.-Ф.-В. Вандер – видатний німецький педагог-демократ (1803–1879)» [247] на тлі аналізу суспільної діяльності німецького педагога *К. Вандера*<sup>16</sup> частково висвітлено його погляди на виховання.

---

<sup>16</sup>**Вандер Карл Фрідріх Вільгельм** (1803–1879) – німецький педагог-демократ, суспільний діяч. З 1827 р. викладав у міській школі Хіршберга. У період революції 1848–1849 рр. виступив одним із організаторів об'єднання вчительства в Сілезії, був учасником створення загальнонімецької вчительської спілки (1848). Видавав декілька педагогічних газет. У публіцистичних статтях і в головному педагогічному творі «Народна школа як державна установа» («Die Volksschule als Staatsanstalt», 1842) виступав проти конфесійної розрізненості шкільної справи, за введення єдиного законодавства про школу, її державне фінансування, за покращення викладання в народних школах [228, с. 128].



Значний вплив на педагогічні погляди К. Вандерамали ідеї А. Дістервега, Й. Песталоцці та Ж.-Ж. Руссо, які відстоювали право всіх на одержання знань, розглядали розумовий розвиток учнів як певну суму знань, засіб спонукання їх до самостійної діяльності. Здобутки педагога базувались на принципі природовідповідності: він наполягав на застосуванні в школах принципу розвивального навчання, вказував на залежність між розумовими вміннями і набуттям учнями знань [247, с. 137].

Як бачимо, його погляди на організацію системи освіти, які базувались на засадах демократизації і якомога ширшого охоплення всіх прошарків населення навчанням, знайшли своє відображення в прогресивних на той час ідеях щодо раціоналізації останнього, К. Вандер наполягав на здійсненні навчання на основі розумового розвитку учнів, необхідності введення вивчення дисциплін природничого циклу, значення яких для розумового розвитку учнів неодноразово відстоювалося в радянській педагогіці.

Як свідчить аналіз, поряд з публікаціями, в яких йшлося про повне (або часткове) схвалення педагогічних поглядів тих або інших освітніх діячів, на сторінках «Советской педагогики» вміщувалися і критичні огляди наукових праць зарубіжних педагогів. Зокрема, у статті В. О. Грачова було скритиковано основну роботу А. Пінсента– «Принципи методів навчання», що певною мірою відображала тогочасні зарубіжні погляди на виховання. В ній, незважаючи на назву, були також відображені, основним чином в межах розділу «Розумовий розвиток», ідеї щодо розумового виховання, що пов'язувалось ним з навчанням. Зокрема, розглядалися питання організації досвіду учнів через абстракцію, узагальнення та психічних процесів.

У своїх оцінках В. О. Грачов до зазначених ідей поставився абсолютно негативно, що було викликано ідеологічними суперечностями між радянською і буржуазною педагогікою, охарактеризувавши їх як такі, що базувалися на реакційних теоріях, як еkleктичні тощо [60, с. 137], тобто в тогочасних реаліях практично як псевдонаукові.

Однак варто зазначити, що всі ідеї А. Пінсента щодо розумового розвитку учнів з позицій як радянської педагогіки, так і сучасної були лише однобічними. Так, визначалось, що інтелектуальний рівень передається спадково, тоді як не згадувалось про можливості його підвищення шляхом виховного впливу. Відповідно така позиція визначила і обмежений характер інших його поглядів, зокрема на визначення ролі психічних властивостей у формуванні свідомості, на зміст психічних процесів.

Суттєвим аспектом праці А. Пінсента є акцентуація винятково на відтворювальному характері мисленневих процесів – «суттєвими для шкільної роботи ... є такі види мислення: відтворювальна уява, фантазія, творча уява чи винахід, міркування» [60, с. 132], при чому, наприклад, відтворювальна уява асоціювалась з пам'яттю.

Отже, ідеї А. Пінсента можна розглядати як частковий внесок у розуміння психічних процесів, що відбуваються під час розумового розвитку, який, однак, відкидав можливості підвищення його рівня у процесі розумового виховання.

Як бачимо, на сторінках часопису «Советская педагогика» висвітлено здобутки багатьох педагогів, філософів, суспільних діячів з проблем розумового виховання, що стали основоположними для їх вирішення в радянській педагогіці. Зокрема, вагома роль у розробці психологічних засад розумового виховання, які набули подальшого розвитку в працях інших радянських вчених, належить Л. С. Виготському та його учню і послідовнику О. М. Леонтєву.

Більша увага на сторінках часопису приділялась ученим, що досліджували розумове виховання в пізнавальній та трудовій діяльності учнів. Найбільший внесок у розв'язання означеної проблеми належить А. С. Макаренку, К. Д. Ушинському та В. О. Сухомлинському. Ряд вагомих положень радянської теорії розумового виховання було закладено в працях

В. П. Вахтерова, К. М. Вентцеля, П. Ф. Каптерєва, М. І. Пирогова, Л. К. Шлегер та інших.

Однак усі згадані публікації мали дещо обмежений характер, оскільки їх автори зосереджували увагу на аспектах досліджень, що їх цікавили, не маючи на меті здійснити всебічний аналіз праць того чи іншого вченого. Крім того, не знайшов свого відображення аналіз здобутків інших не менш відомих педагогів, як, наприклад, І. І. Бецького, П. Ф. Лесгафта, В. Ф. Одоєвського, Є. А. Покровського, І. М. Сеченова, А. П. Усова. Та, не зважаючи на це, все ж стало можливим, хоча й не повною мірою, виявити основні ідеї видатних педагогів, що стали основою досліджень розумового виховання в радянській педагогіці.

Розкриття на сторінках часопису здобутків західноєвропейських засновників теорії розумового виховання (А. Валлона, К. Вандера, А. Дістервега, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Фур'є) дало змогу розширити уявлення про її ідеї. Однак, на жаль, не розглядались здобутки таких зарубіжних учених, які у своїх працях розглядали проблеми розумового виховання, як Т. Мор, Дж. Локк, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Монтесорі, Е. Торндайк, Ж. Піаже, що не дало змоги з'ясувати ставлення до їхніх теорій в радянській педагогіці, використання їхніх ідей у публікаціях, насамперед у часописі «Советская педагогика». Судячи з характеру публікацій про засновників досліджуваної теорії, вибір тем для глибокого вивчення здійснювався на основі близькості їхніх ідей радянській педагогіці, що загалом унеможливило більш широкий аналіз в межах предмета дослідження.

### **3.2. Зарубіжний досвід розумового виховання в журналі «Советская педагогика»**

Для нашого дослідження важливим є вивчення зарубіжного досвіду розумового виховання, що знайшов висвітлення на сторінках провідного радянського освітнього часопису «Советская педагогика».

Для радянської педагогіки, що базувалася на марксистській концепції суспільного устрою, характерною була відмінність ідеології від значної частини зарубіжних демократичних країн, що позначалося на вивченні їх досвіду у галузі виховання і зумовлювало дискурси з проблем розумового виховання на цій та науковій основі.

Як свідчить аналіз, спільними поглядами на розумове виховання вирізнялися соціалістичні країни, що мали з СРСР спільну ідеологію. Насамперед, основою їх теорії виховання також було положення про необхідність всебічного гармонійного розвитку особистості, в якому відводилося місце і розумовому вихованню через такі категорії, як «всебічна освіченість», «оволодіння культурою мислення» тощо [98, с. 119].

Як свідчать матеріали наукової конференції педагогів соціалістичних країн «Формування всебічно розвинутої особистості – завдання системи народної освіти в країнах соціалізму», проведеної в 1974 р. в Берліні, увага педагогів соціалістичних країн концентрувалась на вихованні світогляду робітничого класу як елемента всебічного і гармонійного розвитку особистості, що тісно пов'язувалось з науковою освітою; формуванні особистості в колективі, оскільки індивідуальність та колективність в своїй єдності визначались як суспільно необхідні якості розвитку особистості; на психологічних основах підвищення рівня розумового розвитку школярів; кваліфікації учителів, що мають на належному рівні займатись розумовим вихованням; і, звичайно, порушувалася проблема взаємовідносин між розумовим та ідейним розвитком школярів [154].

Окремо на сторінках часопису «Советская педагогика» досліджували проблеми вивчались на основі досвіду педагогів Польщі, Болгарії, Німецької Демократичної Республіки, а також близьких за ідейними переконаннями і науковою основою праць педагогів-марксистів з капіталістичних країн світу.

У ході дослідження ми з'ясували, що методологічною обґрунтованістю відзначався підхід до розумового виховання у Болгарії, де було навіть введено спеціальну навчальну дисципліну «Розвиток розумової діяльності».

Зокрема, зверталася увага на оволодіння учнями різними прийомами розумової діяльності, системою розумових операцій, адже, як зазначалося у статті Г.А. Касвіна «Удосконалення змісту освіти», «...необхідно не тільки озброїти учнів обсягом знань, але й сформувати в них уміння оперувати цими знаннями, приймати конкретні рішення» [98, с. 123].

Відповідно до ряду публікацій на сторінках часопису «Советская педагогика» доходимо висновку, що значно менш вираженою тенденцією в плані розумового виховання характеризувалися освітні системи Польщі (Ч. Банах, «Современные проблемы, цели и задачи польского просвещения» [14]) та Німецької Демократичної Республіки (Г. Нойнер, «О новых учебных планах и программах школы ГДР» [180]).

Загалом, у педагогіці соціалістичних країн хоч і зверталася увага на необхідність вирішення методичних проблем розумового виховання, в тому числі і визнавалася в цьому роль психологічної науки, проте саме розумове виховання чітко підпорядковувалося потребам поширення комуністичної ідеології і розглядалося в межах концепції всебічного гармонійного розвитку особистості.

Аналіз педагогічних здобутків у сфері розумового виховання в педагогіці Франції представлено двома підходами:

- педагогічні погляди на розумове виховання, що базувались на марксистській ідеології, представлені працями А. Валлона, Ж. Снідера, М. Ленброзо та С. Френе та ін.;

- концепції «буржуазних» педагогів (Алена та ін. ).

Так, відповідно до концепції А. Валлона відзначалася роль психології в озброєнні педагогіки науковими аргументами, однак при цьому зазначалось, що педагогіка має справу з дитиною в її цілісності, тоді як «...психологія має справу з „частиною” – в даному конкретному випадку з формуванням здібностей» (К. І. Салімова, «Критика педагогами-марксистами Англії буржуазних концепцій освіти і виховання») [235, с. 138].

В свою чергу Ж. Снідер, аналізуючи проблему розвитку дитини і відкидаючи біологізаторський підхід, показав, що «...простої, пасивної передачі підростаючому поколінню знань, багатств і досвіду, накопичених попередніми поколіннями, ще недостатньо, щоб сформувати особистість» [235, с. 139], тобто для розвитку особистості дитини потрібен цілеспрямований виховний вплив. При цьому, на думку педагога, основною умовою для цього має виступати творча активність дітей, їх колективна практична діяльність, ініціатива.

Як пише К. І. Салімова в іншій статті «Разработка французскими педагогами-марксистами общетеоретических проблем педагогики», французький педагог М. Ленброзо працював над розробленням таксономії цілей виховання і в її межах, критикуючи біологізаторський підхід до виховання, відзначав обмеженість класифікації цілей за типом їх відносин з оточенням, що передбачала схильність дітей лише до певних розумових операцій і відповідно – рівня розумового розвитку. Він також розглядав навчально-виховний процес як цілісне утворення і вважав небезпечним розглядати його цілі відокремлено, оскільки це «...нерідко призводить до підміни загальних кінцевих цілей виховання цілями одномоментними» [235, с. 140], що, на його думку, відбулось із визнанням першочерговості засобів технічного навчання і не вирішило наявних педагогічних проблем.

Що стосується С. Френе (хоч і він був марксистом за переконаннями), то його погляди зазнали певної критики, оскільки вони були педоцентричними, оскільки, за словами академіка О. В. Сухомлинської, «...питання як загального, так і часткового характеру вирішувались з позицій суб'єктивного ідеалізму, характерного для всієї течії "нового виховання"» («Сотрудничество французских деятелей просвещения с журналом "Шлях освіти"») [253, с. 109]. Проте одночасно підтримувались і спроби педагога щодо застосування методів активізації розумової діяльності учнів.

Отже, всі педагоги-марксисты Франції, критикуючи, основним чином, біологізаторський підхід у спробі вказати на біологічну визначеність рівня

розумового розвитку людини, прямо чи опосередковано підтверджували можливість його підвищення засобами виховного впливу на основі результатів досліджень особистості дитини у психології.

«Буржуазна» педагогіка Франції в часописі «Советская педагогика» представлена традиціоналістською концепцією Алена, яка протиставлялась поглядам представників «нового виховання». Її характерною рисою була соціалізація виховання на противагу біологізаторству «нового виховання» (А. Н. Джуринский, «Педагогический традиционализм во Франции (концепция Алена)»). Вирішальною умовою розвитку особистості дитини Алена вбачав середовище з його культурними цінностями («світ людства»), відносячи до нього дитячий колектив, а саме: його вплив на формування особистості, виключаючи такі важливі складники виховного процесу як соціальне середовище і сім'ю [65, с. 131].

Вагоме значення в розумовому вихованні Алена надавав вивченню фундаментальних та гуманітарних дисциплін. Він стверджував, що вивчення фундаментальних дисциплін, «...коли від добре сприйнятої ідеї учні поступово рухаються вперед (від знайомого до незнайомого, від абстрактного до конкретного та індивідуального), формує універсальність мислення» [65, с. 133], тобто сприяє розвитку мислення. Таким чином, вивчення гуманітарних дисциплін дає матеріал для інтелектуального розвитку.

Отже, спадщина Алена, судячи з його поглядів на навчально-виховний процес (надання вагомого значення соціальному у вихованні), не може бути повною мірою віднесена до «буржуазних» теорій, що характеризувались більше як біологізаторські. Вона розглядалася як така через її використання як засобу консервації школи Франції, оскільки зберігала буржуазну ідейну спрямованість, хоча й містила модераторські освітні традиції.

Комплексну оцінку поглядів на розумове виховання з критикою «буржуазних концепцій» педагогів-марксистів Англії наведено у статті К. І. Салімової «Критика педагогами-марксистами Англии буржуазных

концепцій образования и воспитания» [234]. Тут, зокрема, знаходимо пояснення такого критичного ставлення до біологізаторської концепції вродженої і незмінної розумової обдарованості дітей, яке проявляється, крім того, що впливає з її назви, в тому, що вона «вирізняється ... спотвореним тлумаченням співвідношення виховання, середовища і спадковості в процесі формування особистості», і «її реалізація на практиці ... призведе до „масової втрати здібностей”» [234, с. 124].

Біологізаторські концепції визнавалися як буржуазними, оскільки, на думку автора, «...ці всі течії в кінцевому підсумку виражають настрої і прагнення тих кіл буржуазії, які виступають сьогодні проти монополістичного капіталу» [234, с. 126].

Загалом, на противагу критикованим концепціям розумового виховання, педагоги-марксистки стверджували, що біологічні особливості дитини не визначають, а опосередковують її розвиток. При цьому «...важливим компонентом розвитку людини виступає її практична діяльність з перетворення середовища і самої себе» [234, с. 127].

Отже, як можна бачити, основна увага в публікаціях, присвячених аналізу зарубіжного педагогічного досвіду як соціалістичних країн, так і підходів педагогів-марксистів Англії та Франції, приділялась не скільки вивченню позитивного досвіду, а критиці біологізаторських концепцій в розвинених країнах Заходу. При цьому протиставлялось науково обґрунтоване положення про можливість розумового розвитку через виховний вплив на учнів, тобто можливість здійснення розумового виховання.

Як свідчить аналіз публікацій «Советскаой педагогики», якщо у випадку вивчення здобутків вітчизняних засновників теорії розумового виховання розглядалися насамперед праці педагогів, що підтримували соціалістичну ідеологію, то при вивченні зарубіжного досвіду більше уваги приділялось критиці досвіду капіталістичних країн у сфері розумового виховання.



Найбільш яскравим прикладом поширення «буржуазних» концепцій розумового виховання можуть слугувати США, які мали сильний вплив на системи освіти різних країн світу [230, с. 124]. Детальний аналіз проблеми розумового виховання в «буржуазній педагогіці» США періоду 70–80-х років ХХ ст. зроблено Г. Д. Дмитрієвим [66].

На думку автора, в цей період найбільшої популярності у США набули ідеї когнітивного навчання, поширення яких зумовлювалось потребами виробництва, розвитком науки і техніки, становленням останніх як важливих продуктивних сил. Вимоги когнітивістів, що опиралися на психологічні концепції Дж. Брунера, Ж. Піаже, полягали в розробці змісту освіти, побудові навчального процесу таким чином, щоб забезпечити розвиток пізнавальних здібностей, інтересів, мотивів, способів розумової діяльності учнів [66, с. 124].

Вони протистояли прагматичним і біхевіористським установкам у сфері розумового виховання, що «завдало удару» по біологізаторським підходам у навчанні. Однак останні зазнавали нападкок з боку консервативних педагогів США, провідником яких був американський психолог Г. Епштейн, погляди якого знайшли підтримку в офіційній педагогіці США [66, с. 124].

Американські когнітивісти зосереджували свою увагу на розвитку інтелектуальних умінь і навичок, на навчанні способів розумової діяльності, що, зрозуміло, цілком підтримував Г. Д. Дмитрієв. Однак він зауважував, що «...неправомірною виглядає вимога побудувати весь навчальний процес навколо ... „інтелектуальних процесів,,» оскільки завдання розвитку мислення дитини завжди повинно розглядатися в органічній єдності із завданнями надання їй систематизованих знань, а також практичних умінь і навичок» [66, с. 125].

У педагогіці США мало місце також протистояння представників прагматичних концепцій, потім неопрагматиків, та представників ліберально-буржуазного напрямку в дидактиці. Якщо перші «утверджували суто

утилітарну спрямованість розумових умінь і навичок», то другі, насамперед в особі Б. К. Беєра, «надавали особливе значення розвитку в учнів умінь виконувати три види розумових операцій – вирішувати проблеми, приймати рішення і критично мислити» [66, с. 126]. При цьому формування розумових умінь ним розглядалось у поєднанні із систематизованим науковим змістом навчальних предметів, що було за своєю сутністю близьким до поглядів радянських педагогів на проблему розумового виховання.

На основі аналізу праць американських дидактів, автор статті дійшов висновку, що вони підтримували концепцію Б. К. Бейера, доповнюючи її власними елементами. Крім того, на його думку, заслуговували на увагу прагнення американських дидактів розвивати більш складні способи мислення, впроваджуючи комбінаторні ігри учнів з ідеями та образами.

Отже, у педагогіці США відбулась реідеологізація, тобто на фоні активної появи концепцій, що передбачають розвиток розумових здібностей учнів, активно почалося на офіційному рівні повернення до біологізаторських у формі «примирення індивідуалістичних орієнтацій у вихованні дитини з груповими і суспільними інтересами» [36, с. 132]. Свідчення цього знаходимо у ряді інших статей, вміщених на сторінках «Советской педагогики» (О. Н. Боровикова, «Проблемы воспитания в американской педагогике 80-х гг.»[36] та ін.).

Отже, не зважаючи на намагання офіційної педагогіки США повернути розподіл учнів на класи за рівнем їх розумових здібностей, все ж таки спостерігаються позитивні моменти у розробках педагогічних теорій, що передбачали розумовий розвиток учнів.

Цікаві думки щодо розумового виховання та їх еволюцію загалом в розвинених країнах світу в радянський період знаходимо у публікаціях 1980-х років: М. В. Кларін, «Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения» [103]; З. О. Малькова, «Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах» [152], В. Я. Пилиповський, «Проблема индивидуализации обучения в современной

буржуазной педагогике» [200]; Т. А. Полозова, «Конфликт и проблема умственного развития (по материалам зарубежных исследований)» [208]; Н. М. Розенберг «О сущности и возможностях применения дидактических показателей» [227] та ін.

Як свідчить аналіз, їх характерною особливістю є позитивна тенденція відходу від біологізаторської концепції виховання, тоді як у статтях, опублікованих до 1980-х років переважала остання.

На думку дослідників, послаблення позицій біологізаторських концепцій зумовлювалось зростанням впливу гуманістичних ідей у поєднанні з об'єктивною необхідністю забезпечення високої якості загальноосвітньої підготовки, що знайшло вияв у поширенні гуманістичного і оптимістичного підходів (З.А. Малькова, «Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах») [152, с. 122].

Так, у згаданій статті В. Я. Пилиповського, зокрема, зверталася увага на зростання наукового інтересу до проблем індивідуалізації навчання школярів як найбільш перспективного засобу інтелектуального розвитку особистості, тобто на противагу біологізаторській концепції мова вже велася про можливість розумового розвитку [200].

Концепції, спрямовані на підтримку індивідуалізації переважно були американськими та західноєвропейськими. Відмінності між ними полягали в тому, що в американській розглядалась категорія повної автономії особистості в навчанні, тоді як в західноєвропейській – створення груп з різним рівнем завдань та індивідуальним темпом просування. Незважаючи на їх певну прогресивність і наявність позитивних тенденцій (в основному з позицій побудови навчального процесу, але аж ніяк не розумового виховання), відзначались і недоліки, серед яких: опора на біхевіористські схеми, за якими учень виступав як реципієнт знань; недооцінка розвитку пізнавальної та творчої активності учнів тощо.

Протилежною до біхевіоризму була антропологічна концепція, представники якої дотримувались екзистенціальних ідей, що відкидали

необхідність активних і цілеспрямованих виховних дій, без яких не може бути і мови про виховання учня.Ця методологічна протилежність була характерною як для американських, так і західноєвропейських концепцій, що знаходили відображення, відповідно: біхевіоризм – у формальних моделях індивідуалізованого навчання; антропологізм (гуманізм) – у неформальних. Незважаючи на помітну протилежність цих концепцій, загалом вони мали однаковий недолік – плюралізм поведінки індивіда, що відкидало можливість активного впливу педагога на підвищення рівня розумового розвитку учня.

Починаючи з 60-х років ХХ ст. окремого поширення в західній соціальній психології набула когнітивна концепція, що переважно розроблялася скандинавськими психологами, а пізніше набула широкого розвитку в США. Аналізу означеної концепції присвячена стаття Т. А. Полозової «Конфлікт і проблема розумового розвитку (за матеріалами зарубіжних досліджень)». На думку автора, значимість концепції в сфері розумового розвитку людини зумовлюється тим, що когнітивні суперечності проявляються в структурі і специфічних особливостях розумової діяльності людини, в характері когнітивних процесів, що обслуговують цю діяльність[208, с. 128].

Покладена в основу концепції «квазіраціональність», тобто «принципова неусвідомленість способів і законів, за якими побудоване мислення» [208, с. 128], проявляється в пошуку людиною справжньої природи законів побудови мислення в мотивах, емоціях, що є основою розумового розвитку шляхом розв'язання проблемних життєвих завдань. Крім того, «когнітивізм» виявляється в когнітивному розвитку, який розглядається як розвиток окремих пізнавальних процесів, серед яких провідним є мислення, а його об'єктом виступають розумові та пізнавальні здібності людини.

Однак і ця концепція мала свої недоліки, основним з яких, на думку Т.А. Полозової, є гранична формалізація механізму виникнення конфліктного

зіткнення, тобто депсихологізація соціальних явищ, що поглиблюється навмисним запереченням ролі соціальних чинників у детермінації конфліктної взаємодії [208, с. 133].

Починаючи з 50-х років ХХ ст. у західній педагогічній думці почала набувати розвитку технологічна теорія, критичний аналіз якої з позицій радянської педагогічної думки було здійснено М. В. Кларінім у статті «Розвиток "педагогічної технології" і проблеми теорії навчання» [103]. Її зміст охоплював широке коло питань: «від питань використання технічних засобів навчання, створення навчального середовища до спроб чіткого планування всього процесу навчання, його індивідуалізації за рахунок застосування комплексу технічних засобів і побудови навчального процесу» [103, с. 117].

Однак Б. Ф. Скінер у 50-х роках ХХ ст. від імені психологів біхевіористської орієнтації в декларації про можливість побудови «технології педагогічних методів» відзначав, що її методи, які мають біхевіористські основи, «...не розраховані на розвиток мислення чи сприяння розпливчатому „розумінню„» [103, с. 118].

Насправді в аспекті розумового виховання означена теорія не могла бути перспективною без перебудови її теоретичної бази, про що свідчать зауваги, висловлені М. В. Кларінім. Відповідно до цієї теорії «...зміст діяльності навчання постає в технологічних розробках як сукупність готових знань і способів дій за зразком» [103, с. 120], тобто передбачається навчання репродуктивного типу, за якого втрачається творчий, пошуковий компоненти навчально-виховної діяльності й обмежуються виховні можливості.

Водночас М. В. Кларін відзначав можливість потенційного поширення «технологічної» вимоги повної відтворюваності навчальних цілей, критеріїв оцінки і умов навчання на розвивальні виховні аспекти навчально-виховного процесу через «подолання існуючої теоретичної обмеженості педагогічної

технології» і «побудову технології навчання на основі теорії поетапного формування розумових дій» [103, с. 122].

На думку радянських педагогів, технологічна теорія, будучи спрямованою на репродуктивне навчання, обмежувала розвивальний вплив на учнів і відповідно в її межах розумове виховання не було можливе. Подолання такого обмеження полягало в її перебудові на основі теорії поетапного формування розумових дій.

На думку Н. М. Розенберга, біологізаторська концепція, яка зазнала найбільшої критики на сторінках часопису «Советская педагогика», бо відкидала можливість розумового виховання дітей за своїм змістом, «виходить з уявлень про те, що обдарованість дітей незмінна, пояснюється лише спадковими чинниками і не піддається впливу суспільного середовища і системи виховання» («Про сутність і можливість застосування дидактичних показників») [227, с. 71].

Дослідниця проблеми роботи над помилками І. А. Кузьмінська у біологізаторській теорії, в якій така робота зводилася до закріплення, «відірваного» від свідомої діяльності учня, дала ще більш критичну оцінку, стверджуючи, що вона відображає «...реакційні погляди педологів на фаталістичну обумовленість виховання біологічними особливостями і середовищем учнів» [127, с. 96].

Грунтовне дослідження біологізаторської концепції було проведено Ю. З. Гільбухом, який називав її антинауковою («Буржуазні біологізаторські концепції розвитку розумових здібностей: апологетика і критика»)[51].

Виникнення цієї концепції автор пов'язує з іменем англійського психолога Ф. Гальтона, який «...механічно переніс на психічну сферу відкриті Ч. Дарвіном закономірності генетичного успадкування фізичних характеристик, зокрема, що індивідуальні відмінності в розумових здібностях зумовлені відмінностями в їх анатоμο-фізіологічному субстраті, який детермінований генетичними чинниками» [51, с. 88]. Крім того, саме

Ф. Гальтону належить твердження про генетичну передачу талановитості від батьків дітям і на основі фізичної відмінності між расами про їх розумову невідповідність між собою.

У межах розглядуваної теорії вродженість розумових здібностей обґрунтовувалась використанням розумових тестів, що, на думку Ю. З. Гільбуха, «...призводило до помилкового висновку, що індивідуальні відмінності в оцінках по інтелектуальних тестах є прямим відображенням вроджених відмінностей згідно із задатками, тобто розумової обдарованості» [51, с. 89].

Автор наводить ряд контраргументів щодо цієї теорії, підтверджуючи наявність заданості розумових здібностей за можливості їх розвитку під впливом соціального оточення. Так, на його думку, помилка Ф. Гальтона полягає в тому, що він «...ставив знак рівності між завдатками новонароджених та індивідуальними відмінностями в нейрофізіологічному субстраті психіки дорослих дітей, ігноруючи тим самим результати впливу, що здійснюється на мозок чинниками середовища» [51, с. 90].

На неспроможність аргументів Ф. Гальтона та інших його послідовників Ю. З. Гільбух вказував у межах біологізаторської теорії виховання, які були цілком очевидними. На його думку, вони мали необґрунтований характер, базувались на припущеннях, а найголовніше— для їх підтвердження не розглядалось припущення про можливість впливу інших чинників на розвиток розумових здібностей, крім їх заданості, що і проявилось, наприклад, у твердженні про генетичну спадковість таланти від батьків дітям без урахування того, що вони перебувають в однакових соціальних умовах.

Крім того, поглибило негативний вплив цієї теорії в США, Англії та інших капіталістичних країнах впровадження на початку 20-х років ХХ ст. диференціації класів за рівнем обдарованості, відповідно до якої і здійснювалось на різних рівнях навчання, що лише в кінцевому підсумку

дало додатковий аргумент прихильникам теорії. В тих умовах інакше і не могло бути, адже учні, які навчались у класах для дітей з низькими розумовими здібностями і виховний вплив на яких мав низький рівень, об'єктивно не могли в своєму розумовому розвитку досягнути рівня «обдарованих» дітей, освіта яким давалась на найвищому рівні.

Як зазначав Ю. З. Гільбух, позитивну роль у подоланні стереотипів, сформованих біологізаторською теорією, відіграли програми компенсаторної освіти, хоча й не дали в умовах «капіталістичного суспільства» належного соціально-педагогічного ефекту [51, с. 92]. Програми були покликані дати освіту, що поповнювала нестачу в знаннях людям, які втратили раніше таку можливість, і підтвердили можливість. Крім того, поступово підтверджувалась неспроможність тестів показати прогноз ймовірної успішності в навчанні.

Представники біологізаторської теорії не здавались, і на додачу до вже спростованих аргументів з'являлись нові, апологетами яких стали А. Дженсен та Г. Айзенк. Так, всупереч уже наявним фактам «знову висовуються гальтоновські аргументи про генетичну обумовленість мозкових структур за нормального розподілу розумових здібностей» [51, с. 93], а також стверджувалось про провал програми компенсаторної освіти.

Однак у капіталістичних країнах поступово почали з'являтися спростування цієї теорії як у результаті генетичних досліджень (в якості свідчень приводились твердження американського генетика Т. Добжанського [51, с. 96]), так і внаслідок накопичення наукових фактів. З цим можна пов'язати і виникнення інших теорій розумового виховання – когнітивістської, гуманістичної, антропологічної, технологічної тощо, які хоч і не були позбавлені недоліків, однак передбачали можливість забезпечення розумового розвитку шляхом виховного впливу на учнів.

Отже, у публікаціях, присвячених вивченню зарубіжного досвіду, напрацьованого в соціалістичних та капіталістичних країнах, праць педагогів-марксистів Англії та Франції основна увага приділялась не скільки



вивченню позитивного досвіду, скільки критиці біологізаторських концепцій, протиставленню їм науково обґрунтоване положення про можливість розумового розвитку шляхом виховного впливу на учнів, тобто можливості і необхідності здійснення розумового виховання.

Як свідчить аналіз публікацій, у педагогіці соціалістичних країн хоч і зверталася увага на необхідність вирішення методичних проблем розумового виховання (в тому числі визнавалась в цьому роль психологічної науки), проте саме розумове виховання чітко підпорядковувалось потребам поширення комуністичної ідеології і розглядалось у межах концепції всебічного гармонійного розвитку особистості. Характерною ж рисою педагогіки капіталістичних країн було переважання біологізаторської концепції виховання при тому, що спостерігався поступовий відхід від неї, що зумовлювалось зростанням впливу гуманістичних ідей у поєднанні з об'єктивною необхідністю забезпечення високої якості загальноосвітньої підготовки, що знайшло вияв у поширенні гуманістичного і оптимістичного підходів.

Як свідчить проведений аналіз, на всіх етапах становлення та розвитку часопису «Советская педагогика» значне місце належало публікаціям, присвяченим відомим вітчизняним та зарубіжним педагогам.

З'ясовано, що в різні роки на сторінках часопису висвітлення проблеми розумового виховання здійснювалося крізь призму педагогічної спадщини вітчизняних та зарубіжних педагогів, а саме: Л.С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Л. В. Занкова, К. Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, В. П. Вахтерова, М.І. Пирогова, К. М. Вентцеля, П. Ф. Каптерева та ін.

На його сторінках обговорювалися педагогічні концепції, у тому числі щодо розумового виховання, як педагогів широко відомих громадськості, так і маловідомих. З-поміж інших виокремлюємо публікації про Л.К. Шлегер, П.Д. Юркевича, М.О. Добролюбова, А.В. Луначарського, А.П. Риндича,

А.П. Пінкевича та ін. Незважаючи на неповне розкриття формування теоретичних основ саме розумового виховання в означених публікаціях, вони певною мірою дали змогу визначити базові засади розумового виховання.

Цікавим для нашого дослідження стало вивчення зарубіжного досвіду розумового виховання. Окремо на сторінках часопису «Советская педагогика» досліджувані проблеми висвітлювалися на основі досвіду педагогів Польщі, Болгарії, Німецької Демократичної Республіки, а також близьких за ідейними переконаннями і науковими принципами праць педагогів-марксистів з капіталістичних країн.

Як свідчить аналіз, глибокою методологічною основою відзначався підхід до розумового виховання в Болгарії, де вивчалася навіть спеціальна навчальна дисципліна «Розвиток розумової діяльності», під час вивчення якої зверталася увага на оволодіння учнями різними прийомами розумової діяльності, системою розумових операцій (Г.А. Касвін, «Совершенствование содержания образования»).

Розглянувши ряд публікацій часопису «Советская педагогика», доходимо висновку, що значно менш вираженою тенденцією в плані розумового виховання характеризувалися освітні системи Польщі (Ч. Банах, «Современные проблемы, цели и задачи польского просвещения») та Німецької Демократичної Республіки (Г. Нойнер, «О новых учебных планах и программах школы ГДР»).

Загалом, у педагогіці соціалістичних країн хоч і зверталася увага на необхідність вирішення методичних проблем розумового виховання, в тому числі і визнавалася в цьому роль психологічної науки, проте саме розумове виховання чітко підпорядковувалось потребам поширення комуністичної ідеології і розглядалось в межах концепції всебічного гармонійного розвитку особистості.

Аналіз педагогічних здобутків у сфері розумового виховання в педагогіці Франції представлено двома підходами: педагогічні погляди на

розумове виховання, що базувались на марксистській ідеології, представлені працями А. Валлона, Ж. Снідера, М. Ленброзо та С. Френе та ін.; концепції «буржуазних» педагогів (Ален та ін. ).

Як свідчить аналіз, якщо у випадку вивчення здобутків вітчизняних засновників теорії розумового виховання розглядались, насамперед, праці педагогів, що підтримували соціалістичну ідеологію, то при вивченні зарубіжного досвіду більше уваги приділялось критиці досвіду педагогів капіталістичних країн у сфері розумового виховання. Найбільш яскравим прикладом поширення «буржуазних» концепцій розумового виховання можуть виступати США, які мали сильний вплив на систему освіти різних країн світу.

У публікаціях, присвячених вивченню досвіду соціалістичних та капіталістичних країн, зокрема праць педагогів-марксистів Англії та Франції, основна увага приділялась не скільки вивченню позитивного досвіду, скільки критиці біологізаторських концепцій, протиставляючи їм науково обґрунтоване положення про можливість розумового розвитку шляхом здійснення виховного впливу на учнів, тобто обстоювалася можливість і необхідність розумового виховання.

Як свідчить аналіз публікацій, у педагогіці соціалістичних країн, хоч і зверталася увага на необхідність вирішення методичних проблем розумового виховання (в тому числі визнавалась в цьому роль психологічної науки), проте саме розумове виховання чітко підпорядковувалось потребам поширення комуністичної ідеології і розглядалось в межах концепції всебічного гармонійного розвитку особистості.

Характерною рисою педагогіки капіталістичних країн було переважання біологізаторської концепції виховання, хоча водночас спостерігався поступовий відхід від неї, що зумовлювалося зростанням впливу гуманістичних ідей у поєднанні з об'єктивною необхідністю

забезпечення високої якості загальноосвітньої підготовки, що проявилось у поширенні гуманістичного і оптимістичного підходів.

Починаючи з 1980-х років характерною ознакою публікацій стає тенденція відходу від біологізаторської концепції виховання. Послаблення позицій біологізаторських концепцій зумовлювалось зростанням впливу гуманістичних ідей у поєднання з об'єктивною необхідністю забезпечення високої якості загальноосвітньої підготовки, що проявилось у поширенні гуманістичного і оптимістичного підходів.

## ВИСНОВКИ

1. У результаті аналізу теоретичних засад дослідження встановлено, що важливим джерелом історико-педагогічного дослідження проблеми розумового виховання є педагогічна преса; вона, як різновид фахової, водночас виступає джерелом пізнання педагогічних явищ, течій, відображенням педагогічних теорій, популяризатором нових педагогічних ідей, професійних здобутків, джерелом інформації для практикуючих педагогів, тобто педагогічна преса являє собою формуоприлюднення педагогічних ідей, механізм їх презентації, публічної апробації, джерелотеоретичного й історичного знання.

Проблема розумового виховання зайняла належне місце на сторінках часопису «Советская педагогика» –щомісячного науково-теоретичного журналу Академії педагогічних наук СРСР, що видавався у Москві протягом 1937–1991 рр. На його сторінках у різні роки висвітлювалися актуальні проблеми педагогічної науки, її методології, виховання, навчання і освіти, розвитку системи вітчизняної та зарубіжної народної освіти і т.п.

2. Автором розкрито стан розробленості проблеми дослідження відповідно до трьох основних груп праць: праці дослідників педагогічних періодичних видань; дослідження часопису «Советская педагогика»; публікації, які прямо чи опосередковано висвітлювали проблеми розумового виховання (проблема розумового виховання у контексті розвитку ідеї про всебічний гармонійний розвиток особистості; комплексний підхід до проблеми розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика»; проблема розумового розвитку особистості як основи розумового виховання; стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний шлях розумового виховання; педагогічна думка щодо проблеми розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика»; зарубіжний досвід розумового виховання на сторінках освітянського часопису).

3. Висвітлено історію становлення та розвитку часопису «Советская педагогика» в контексті радянської педагогічної науки.

Проведений аналіз дав змогу конкретизувати в історії розвитку та

становлення часопису «Советская педагогика» відповідно до статусу та підпорядкування декілька етапів: 1937–1943 рр. – орган Наркомосу РРФСР; 1944–1966 рр. – орган Академії педагогічних наук РРФСР; 1967–1991рр. – орган Академії педагогічних наук СРСР. При цьому відзначено, що для кожного з етапів притаманні істотні зміни щодо пріоритетності завдань педагогічного видання, з-поміж яких, безумовно, превалювало завдання і розвиток створення радянської педагогічної науки.

4. З'ясовано, що вже з моменту свого заснування часопис «Советская педагогика» став авторитетним науковим виданням для педагогічної громадськості (на шпальтах знаходять відображення історико-суспільні передумови становлення педагогіки як науки) та основним ретранслятором новітніх ідей у системі як освітніх, так і культурно-суспільних процесів. Узагальнення щодо становлення та функціонування часопису «Советская педагогика» дало змогу виявити ряд характеристик властивих йому в радянський період і відповідно системі радянської педагогіки. Передусім становлення системи радянської преси головним чином відбувалося на засадах і з огляду тоталітарної ідеології та поширення ідей марксизму-ленінізму. Незважаючи на ідеологічний тиск відбулося поступове становлення педагогіки як науки, зростав наукового рівня публікацій, розроблялися теоретичні та методологічні засади педагогіки як науки. Знаковим став розгляд психологічних основ педагогіки, які на початковому етапі відкидалися через спільні теоретичні основи з педологією (лженаукою в педагогіці) та поступовий перехід до критичного аналізу та врахування у педагогічній практиці зарубіжного досвіду, в тому числі і в капіталістичних країнах.

5. Визначено основні напрями розумового виховання в контексті відображення становлення педагогічної науки на сторінках часопису «Советская педагогика».

По-перше, проблема розумового виховання розглядалася, насамперед, у тісному зв'язку з ідеєю всебічного гармонійного розвитку особистості, забезпечення якого було піднесено мало не в ранг державної політики в сфері освіти. Як свідчить аналіз публікацій, всебічний і гармонійний розвиток

особистості в контексті розумового виховання охоплював такі напрями: професійно-трудова орієнтація і трудова підготовка, поєднання праці з навчанням; інтелектуалізація фізичної праці; ідеологічна підготовка та формування наукового світогляду; єдність розумового і фізичного розвитку людини за рахунок розумового навчання та фізичної культури; забезпечення в єдності інтелектуального, вольового і емоційного розвитку; участь у всіх видах діяльності людини, як максимально сприяла б розкриттю її індивідуальності; надання освіти, пов'язаної з життям, на «комуністичних засадах».

По-друге, проблема формування всебічно розвиненої гармонійної особистості виходила із загальнопоширеної в радянський час *концепції комплексного підходу до виховання*– здійснення виховного впливу на учня в умовах колективу з врахуванням та всебічним проявом його індивідуальних особливостей, не зводючи особистість до їх сукупності. Серед важливих аспектів комплексного підходу до розумового виховання, що обговорювалися на сторінках часопису «Советская педагогика»: мета (цілі) розумового виховання, єдність розумового виховання, навчання та розвитку, взаємозв'язок розумового виховання з іншими видами виховного процесу; особливості розумового виховання в освітніх установах різних типів; проблема диференційованого підходу до розумового виховання (індивідуальний підхід у вихованні; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів); поєднання біологічного і соціального у розумовому вихованні людини тощо.

По-третє, в контексті комплексного підходу до розумового виховання важливим є розгляд на сторінках «Советской педагогики» проблем *розумового розвитку особистості як основи розумового виховання*, з-поміж яких: різні аспекти процесу мислення та його розвитку (види мислення, особливості мислення, що утруднюють навчання, і відповідні способи їх подолання), особливості розумових здібностей, проблема формування вмінь і навичок розумової діяльності, способи розвитку мислення; психодіагностика та психокорекція з метою покращення успішності учні та рівня їх розумового розвитку; формування прийомів розумової діяльності та

їх класифікація; спілкування як фактор ефективності процесу розумового розвитку особистості; емоційна складова як важлива умова розвитку творчих здібностей учнів і формування їх зацікавленості в навчанні тощо.

Ще одна актуальна проблема, що знайшла відображення на сторінках часопису «Советская педагогика» – це стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний шлях розумового виховання.

Як показав аналіз, один із важливих способів активізації пізнавальної діяльності з метою розумового розвитку особистості *є стимулювання пізнавальної активності та самостійності як ефективний шлях розумового виховання*. На сторінках часопису «Советская педагогика» означений аспект проблеми проаналізовано за такими напрямками: механізми розумового виховання як сукупність методів та інструментів цілеспрямованого впливу на особистість учня; комплексне дослідження застосування методів навчання (пояснення, порівняння, методи проблемного навчання); інструменти (засоби) виховного впливу (навчальні пізнавальні задачі та розрахункові завдання, слово як символ, оцінні судження та ін.) тощо.

б. Схарактеризовано особливості педагогічної думки щодо проблеми розумового виховання на сторінках провідного освітянського часопису. На всіх етапах становлення та розвитку часопису «Советская педагогика» значне місце належало публікаціям, присвяченим відомим вітчизняним та зарубіжним педагогам. У різні роки на його сторінках висвітлення проблеми розумового виховання здійснювалося, зокрема, крізь призму аналізу педагогічної спадщини вітчизняних та зарубіжних педагогів: Л.С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Л. В. Занкова, К. Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, В. П. Вахтерова, М.І. Пирогова, К. М. Вентцеля, П. Ф. Каптерєва та ін.

На сторінках провідного освітянського часопису радянського періоду відбувалося різнобічне обговорення педагогічних концепцій, у тому числі розумового виховання, що їх пропонували як педагоги широко відомі громадськості, так і маловідомі. З-поміж інших виокремлюємо публікації про Л.К. Шлегер, П.Д. Юркевича, М.О. Добролюбова, А.В. Луначарського, А.П. Риндича, А.П. Пінкевича та ін. Незважаючи на неповне розкриття



формування теоретичних основ саме розумового виховання в означених публікаціях, вони певною мірою дали можливість визначити базові засади розумового виховання.

7. Розкрито висвітлення зарубіжного досвіду розумового виховання в журналі «Советская педагогика». Аналіз публікацій, які висвітлюють *зарубіжний досвід розумового виховання*, дав змогу виокремити основні тематичні групи: критична характеристика концепцій виховання в США (О. Н. Боровикова), критика біологізаторської концепції розумового розвитку в США і Англії (Ю. З. Гільбух), аналіз концепції Алена, що уособлювала консервативність системи освіти і виховання у Франції (А. Н. Джуринський), характеристика панівних у США педагогічних концепцій у 80-х рр. ХХ ст. (Г. Д. Дмитрієв), аналіз концепції всебічного розумового розвитку особистості і завдання розумового виховання в соціалістичних країнах (Г. А. Касвін), критичний аналіз теорії помилок та інших біологізаторських концепцій країн Заходу (І. А. Кузьмінська), визначення змін у системі освіти і у підходах до розумового виховання у зарубіжних країнах (З. О. Малькова), характеристика позитивних аспектів індивідуалізації навчання в США і ФРН, одночасно з критикою його з ідеологічних аспектів (В. Я. Пилиповський), розгляд можливості використання теорії конфліктів (США) у розумовому вихованні (Т. А. Полозова), критика біхевіористських та біологізаторських підходів до виховання у Франції та Англії (К. І. Салімова), аналіз змісту публікацій французьких педагогічних діячів на сторінках журналу «Шлях освіти» (О. В. Сухомлинська) та ін.

Відмітною рисою розглянутих публікацій було загалом позитивне ставлення до педагогічних ідей, що виникали в соціалістичних країнах, чи ідей зарубіжних педагогів-марксистів, водночас переважало негативне ставлення, основним чином, з ідеологічних позицій до ідей, що виникали в країнах Заходу.

Встановлено, що провідною тематикою публікацій щодо зарубіжного досвіду розумового виховання стала критика біологізаторської концепції виховання як «антинаукової» та надання переваг соціологізаторській концепції. Проте, починаючи з 1980-х років, характерною рисою публікацій

стає позитивна тенденція відходу від біологізаторської концепції виховання, що зумовлено зростанням впливу гуманістичних ідей в поєднанні з об'єктивною необхідністю забезпечення високої якості загальноосвітньої підготовки, що проявилось в поширенні гуманістичного і оптимістичного підходів.

Отже, прогресивні ідеї педагогів-науковців, що публікували свої матеріали на сторінках часопису «Советская педагогика», значною мірою не втратили актуальності і нині, з огляду на сучасні педагогічні досягнення. Вивчення спадщини, новаторських відкриттів тогочасних науковців є основою для модернізації та розвитку сучасної освітньої системи. Журнал «Педагогика» і сьогодні не втрачає свого авторитету серйозного науково-теоретичного видання, що формує педагогічний світогляд, неупереджено висвітлює досягнення педагогічної науки і освітньої практики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні проблем розумового виховання на сторінках інших педагогічних видань, а також інших актуальних проблем теорії та практики освіти й виховання в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка студентов / О. А. Абдуллина // Сов. педагогика. – 1984. – № 5. – С. 68–74.
2. Абраменкова В. В. Психологические принципы всестороннего развития личности в школе / В. В. Абраменкова, А. В. Петровский // Сов. педагогика. – 1987. – № 12. – С. 16–22.
3. Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (К постановке вопроса) / Б. Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1969. – № 10. – С. 48–57.
4. Андреев А. Н. Овладевать мастерством воспитания / А. Н. Андреев // Сов. педагогика. – 1960. – № 7. – С. 64–70.
5. Арзамасцева Н. И. Честь и достоинство как стимулы развития активности подростков в учебно-воспитательном процессе / Н. И. Арзамасцева // Сов. педагогика. – 1979. – № 4. – С. 26–30.
6. Арнольдov А. И. Великий Октябрь и культурный прогресс / А. И. Арнольдov // Сов. педагогика. – 1977. – № 9. – С. 13–30.
7. Арсеньев А. М. Развитие и совершенствование всеобщего среднего образования на основе решений XXV съезда КПСС / А. М. Арсеньев // Сов. педагогика. – 1977. – № 2. – С. 89–101.
8. Атутов П. Р. Важнейший фактор всестороннего развития / П. Р. Атутов // Сов. педагогика. – 1982. – № 9. – С. 36–42.
9. Атутов П. Р. Всестороннее развитие и профессиональная подготовка учащихся / П. Р. Атутов // Сов. педагогика. – 1987. – № 3. – С. 36–41.
10. Атутов П. Р. Опыт школ и учителей / П. Р. Атутов // Сов. педагогика. – 1958. – № 11. – С. 146–152.
11. Атутов П. Р. Политехническое образование, трудовое обучение и воспитание – неотъемлемая сторона всестороннего развития коммунистической личности / П. Р. Атутов, К. А. Иванович // Сов. педагогика. – 1975. – № 11. – С. 80–92.

- 12.Афанасенко Е. И. Школа на современном этапе строительства коммунизма и задачи учительства / Е. И. Афанасенко // Сов. педагогика. – 1960. – № 9. – С. 3 – 35.
- 13.Балясная Л. К. Улучшить работу внешкольных учреждений / Л. К. Балясная // Сов. педагогика. – 1959. – № 10. – С. 9 – 19.
- 14.Банах Ч. Современные проблемы, цели и задачи польского просвещения / Ч. Банах // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 29 – 34.
- 15.Барабанщиков А. В. Основоположники марксизма-ленинизма о воспитании как общественном явлении / А. В. Барабанщиков // Сов. педагогика. – 1981. – № 9. – С. 103 – 114.
- 16.Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х гг. / В. Ф. Баранов // Сов. педагогика. – 1990. – № 3. – С. 93 – 100.
- 17.Бауман Д. Э. Познавательные интересы учащихся как средство активизации учебного процесса / Д. Э. Бауман // Сов. педагогика. – 1958. – № 9. – С. 53 – 59.
- 18.Безрукова В. С. Внешние и внутренние факторы развития личности / В. С. Безрукова // Сов. педагогика. – 1985. – № 10. – С. 54 – 57.
- 19.Беллендир Н. О программе воспитательной работы в школе / Н. Беллендир // Сов. педагогика. – 1958. – № 7. – С. 96 – 103.
- 20.Беляев В. И. А. В. Луначарский о всестороннем развитии личности школьника / В. И. Беляев // Сов. педагогика. – 1985. – № 10. – С. 88 – 93.
- 21.Беляева А. П. Взаимосвязь профессиональной и общеобразовательной подготовки рабочих в средних профтехучилищах / А. П. Беляева, Н. Г. Штак // Сов. педагогика. – 1977. – № 1. – С. 44 – 52.
- 22.Бескина Р. М. О психологических предпосылках комплексного подхода к воспитанию / Р. М. Бескина, В. Э. Чудновский // Сов. педагогика. – 1982. – № 7. – С. 27 – 33.
- 23.Беспалько В. П. О некоторых предпосылках построения дидактической теории учебника / В. П. Беспалько // Сов. педагогика. – 1980. – № 1. – С. 83 – 89.

24. Беспечанский В. П. О формировании исторического мышления школьников / В. П. Беспечанский // Сов. педагогика. – 1980. – № 2. – С. 63 – 70.
25. Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг. / [сост. : Харисов Ф. Ф., Бознев Р. С., Валеев Е. Х. ; ред. Борисенков В. П.]. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 544 с.
26. Богоявленская Д. Б. К вопросу о личностных аспектах творческого мышления (Экспериментальное исследование) / Д. Б. Богоявленская, М. Р. Гинзбург // Сов. педагогика. – 1977. – № 1. – С. 69 – 77.
27. Богуславский М. В. Радость познания в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского / М. В. Богуславский // Сов. педагогика. – 1985. – № 11. – С. 95 – 101.
28. Бодалев А. А. О проблемах воспитания и их комплексной разработке / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1978. – № 7. – С. 12 – 20.
29. Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 65 – 71.
30. Бодалев А. А. Системный анализ воспитания школьников / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1987. – № 12. – С. 133 – 134.
31. Бойко А. Н. Единство теории и практики в подготовке учителя / А. Н. Бойко // Сов. педагогика. – 1985. – № 1. – С. 63 – 69.
32. Болдырев Н. И. Формирование коммунистических общественных отношений и задачи школы / Н. Болдырев // Сов. педагогика. – 1969. – № 11. – С. 89 – 104.
33. Бондаревский В. Б. Воспитание у студентов творческого мышления / В. Б. Бондаревский // Сов. педагогика. – 1975. – № 6. – С. 98 – 104.
34. Бондаревский В. Б. Организация самостоятельной работы студентов / В. Б. Бондаревский // Сов. педагогика. – 1969. – № 8. – С. 110 – 119.

- 35.Бондаренко С. М. Психологические причины трудностей в умственной работе школьника / С. М. Бондаренко // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 97 – 101.
- 36.Боровикова О. Н. Проблемы воспитания в американской педагогике 80-х гг. / О. Н. Боровикова, Э. С. Панасенко // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 131 – 134.
37. Бочаров Г. К. Мастерство учителя литературы в идейно-политическом воспитании учащихся V – VII классов / Г. К. Бочаров // Сов. педагогика. – 1947. – № 3. – С. 19 – 29.
- 38.Буева Л. П. Развитие В. И. Лениным, КПСС марксистских идей о всестороннем воспитании личности / Л. П. Буева // Сов. педагогика. – 1983. – № 4. – С. 3 – 11.
- 39.Васильев Ю. В. К вопросу о разработке критериев оценки деятельности школы / Ю. В. Васильев, М. Л. Портнов, П. В. Худомирский // Сов. педагогика. – 1975. – № 12. – С. 93 – 101.
- 40.Васильев Ю. В. Управление целостным учебно-воспитательным процессом / Ю. В. Васильев // Сов. педагогика. – 1986. – № 8. – С. 51 – 54.
- 41.Васильева З. И. О формировании основ научного мировоззрения в V–VI классах / З. И. Васильева // Сов. педагогика. – 1959. – № 8. – С. 58 – 66.
- 42.Василькова Ю. В. Шарль Фурье об обучении и воспитании в обществе Гармонии / Ю. В. Василькова // Сов. педагогика. – 1982. – № 10. – С. 98 – 101.
- 43.Верникова И. И. Всестороннее развитие личности в условиях современного научно-технического и социального прогресса. Роль советской школы в формировании коммунистического мировоззрения молодого поколения / И. И. Верникова, Р. М. Рогова // Сов. педагогика. – 1975. – № 9. – С. 80 – 93.
- 44.Виданов Ф. А. Вопросы теории учебного предмета / Ф. А. Виданов // Сов. педагогика. – 1970. – № 1. – С. 100 – 106.

45. Вилькеев Д. В. Метод объяснения и его значение в умственном развитии / Д. В. Вилькеев, А. С. Габидуллин // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 48 – 52.
46. Войтко В. И. Актуальные вопросы школьной психодиагностики / В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух // Сов. педагогика. – 1978. – № 8. – С. 53 – 61.
47. Войцеховский Б. Т. Развитие творческих интересов учащихся / Б. Т. Войцеховский // Сов. педагогика. – 1960. – № 12. – С. 35 – 43.
48. Волков Г. Н. Элементы народности в творческом наследии А. С. Макаренки / Г. Н. Волков // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 115 – 119.
49. Воловникова Г. М. Литературные интересы и способности / Г. М. Воловникова // Сов. педагогика. – 1976. – № 5. – С. 97 – 105.
50. Галузинский В. М. Индивидуализация воспитания личности в школьном коллективе / В. М. Галузинский // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 68 – 73.
51. Гильбух Ю. З. Буржуазные биологизаторские концепции развития умственных способностей: апологетика и критика / Ю. З. Гильбух // Сов. педагогика. – 1976. – № 12. – С. 88 – 99.
52. Гильбух Ю. З. Реализация в учебном процессе функций обучения, развития и диагностики / Ю. З. Гильбух, М. В. Рычик // Сов. педагогика. – 1976. – № 7. – С. 88 – 95.
53. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
54. Гончаров Н. К. Всестороннее развитие личности и школа / Н. К. Гончаров // Сов. педагогика. – 1970. – № 1. – С. 70 – 86.
55. Гончаров Н. К. Марксистско-ленинское учение о морали – основа коммунистического воспитания в школе / Н. К. Гончаров // Сов. педагогика. – 1947. – № 12. – С. 3 – 13.
56. Гончаров Н. К. Строительство коммунизма и школа / Н. К. Гончаров // Сов. педагогика. – 1958. – № 12. – С. 27 – 45.

57. Гордин И. Г. В. И. Ленин о коммунистических организациях молодого поколения и его воспитании / И. Г. Гордин // Сов. педагогика. – 1980. – № 1. – С. 17 – 23.
58. Горностаев П. В. Забытые имена: А. Ф. Рындич / П. В. Горностаев // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 113 – 117.
59. Государство / Платон ; [вступ.ст.: К.А. Сергеев, Л.С. Камнева ; пер.Н. Егунова]. – СПб. : Наука , 2005. – 570 с.
60. Грачев В. А. О книге А. Пинсента "Принципы методов обучения" / В. А. Грачев // Сов. педагогика. – 1960. – № 6. – С. 130 – 137.
61. Григорьева З. Г. Качественный анализ знаний учащихся / З. Г. Григорьева // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 46 – 51.
62. Давыдов В. В. Вклад Л. С. Выготского в развитие психологической науки / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Сов. педагогика. – 1986. – № 11. – С. 108 – 114.
63. Дегтярев Б. И. Организация контроля за учебно-познавательной деятельностью на уроках / Б. И. Дегтярев // Сов. педагогика. – 1982. – № 7. – С. 54 – 55.
64. Деминцев А. Д. О затруднениях учителей в реализации принципа индивидуального подхода в обучении / А. Д. Деминцев // Сов. педагогика. – 1977. – № 12. – С. 72 – 76.
65. Джурицкий А. Н. Педагогический традиционализм во Франции (концепция Алена) / А. Н. Джурицкий // Сов. педагогика. – 1977. – № 8. – С. 130 – 136.
66. Дмитриев Г. Д. Проблемы умственного воспитания в буржуазной педагогике США / Г. Д. Дмитриев // Сов. педагогика. – 1986. – № 5. – С. 124 – 128.
67. Днепров Э.Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель / Э. Д. Днепров. – М.: АПН СССР, 1979. – 432 с.



- 68.Дубинин Н. П. Образование и проблема биологического и социального в человеке / Н. П. Дубинин, К. Б. Булаева // Сов. педагогика. – 1979. – № 4. – С. 93 – 99.
- 69.Евтеева Г. А. Свободное время и развитие личности / Г. А. Евтеева // Сов. педагогика. – 1980. – № 10. – С. 100 – 108.
- 70.Егоров С. Ф. К. Д. Ушинский о педагогике как науке и искусстве / С. Ф. Егоров // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 87 – 93.
- 71.Егоров С. Ф. Теория учебного процесса в педагогике России начала XX в. // С. Ф. Егоров // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 108 – 117.
- 72.Еремеев Б. И. Марксизм-ленинизм о сущности человека как совокупности общественных отношений и о социальной функции воспитания / Б. И. Еремеев // Сов. педагогика. – 1982. – № 9. – С. 93 – 108.
- 73.Ефименко В. Ф. Методологические проблемы формирования естественнонаучных основ мировоззрения / В. Ф. Ефименко // Сов. педагогика. – 1983. – № 4. – С. 28 – 33.
- 74.Ефимов А. В. Задачи идейно-политического воспитания в курсе новой истории в средней школе / А. В. Ефимов // Сов. педагогика. – 1947. – № 4. – С. 3 – 13.
- 75.Жарова Л. В. Руководство самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся / Л. В. Жарова // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 42 – 46.
- 76.Журавлев И. К. Система познавательных задач по учебному предмету / И. К. Журавлев // Сов. педагогика. – 1981. – № 9. – С. 49 – 55.
- 77.Загвязинский В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания / В. И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45 – 50.
- 78.Занков Л. В. Память и мышление в учебной деятельности школьника / Л. В. Занков // Сов. педагогика. – 1969. – № 10. – С. 95 – 106.
- 79.Запорожец А. В. Развитие советской дошкольной педагогики за 60 лет / А. В. Запорожец // Сов. педагогика. – 1977. – № 11. – С. 35 – 41.

- 80.Зарецкая И. И. Формирование личности – цель воспитания / И. И. Зарецкая, Л. С. Ломизе // Сов. педагогика. – 1989. – № 12. – С. 41 – 48.
- 81.Захлебный А. Н. Научно-технический прогресс и экологическое образование / А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина // Сов. педагогика. – 1985. – № 12. – С. 9 – 14.
- 82.Захлебный А. Н. Организация практической деятельности школьников по изучению и охране природной среды / А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина // Сов. педагогика. – 1978. – № 5. – С. 56 – 62.
- 83.Зверев И. Д. Научно-педагогические проблемы содержания общего образования / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1976. – № 3. – С. 33 – 41.
- 84.Зверева М. В. Творческое наследие Л. В. Занкова / М. В. Зверева // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 127 – 131.
- 85.Зильберштейн А. И. Полезное педагогическое исследование / А. И. Зильберштейн, А. В. Попков // Сов. педагогика. – 1959. – № 5. – С. 118 – 122.
- 86.Золин П. М. Педагогические символы и реальность / П. М. Золин // Сов. педагогика. – 1990. – № 6. – С. 49 – 54.
- 87.Зуев Д. Д. Проблемы теории школьного учебника и пути его совершенствования / Д. Д. Зуев // Сов. педагогика. – 1976. – № 2. – С. 72 – 78.
- 88.Иванов В. Н. Формирование всесторонне развитой личности – объективная закономерность коммунистического строительства. Роль советской школы в воспитании человека нового общества / В. Н. Иванов // Сов. педагогика. – 1976. – № 9. – С. 89 – 102.
- 89.Исаев Л. Н. Дидактические взгляды К. Д. Ушинского и современная теория обучения / Л. Н. Исаев // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 93 – 97.
- 90.Історичне джерелознавство: підручник / [Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін.], – К. : Либідь, 2002. –488 с.

91. Кабанова-Меллер Е. Н. Приемы учебной работы и их классификация / Е. Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. – 1975. – № 2. – С. 41 – 48.
92. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование у школьников приемов умственной деятельности / Е. Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. – 1959. – № 6. – С. 78 – 86.
93. Каиров И. А. Об идейно-политическом воспитании учащихся / И. А. Каиров // Сов. педагогика. – 1947. – № 6. – С. 16 – 29.
94. Каиров И. А. Основные вопросы перестройки школьного образования / И. А. Каиров // Сов. педагогика. – 1958. – № 11. – С. 8 – 22.
95. Каиров И. А. Перспективы развития педагогической науки и координация работы академии и кафедр педагогики педагогических институтов / И. А. Каиров // Сов. педагогика. – 1960. – № 2. – С. 16 – 44.
96. Каиров И. А. Содержание и методы коммунистического воспитания в школе / И. А. Каиров // Сов. педагогика. – 1960. – № 9. – С. 47 – 57.
97. Калмыкова З. И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении / З. И. Калмыкова // Сов. педагогика. – 1959. – № 7. – С. 115 – 125.
98. Касвин Г. А. Совершенствование содержания образования / Г. А. Касвин, Н. П. Молчанова, А. К. Савина // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 119 – 124.
99. Кириллова Г. Д. Обучение учащихся умению сравнивать / Г. Д. Кириллова // Сов. педагогика. – 1959. – № 7. – С. 57 – 66.
100. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности / А. А. Кирсанов // Сов. педагогика. – 1985. – № 9. – С. 48 – 51.
101. Кирсанова Л. А. Воспитание познавательных интересов у детей в учебных книгах К. Д. Ушинского / Л. А. Кирсанова, Г. Д. Аверьянова // Сов. педагогика. – 1984. – № 9. – С. 91 – 94.
102. Кларин В. А. П. Пинкевич (1884-1939) / В. Кларин, Л. Лейко // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 114 – 118.

103. Кларин М. В. Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Сов. педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117 – 122.
104. Коган Л. Н. Зрелый социализм и формирование всесторонне развитой личности / Л. Н. Коган // Сов. педагогика. – 1980. – № 11. – С. 90 – 99.
105. Колмакова М. Н. Повышать эффективность общего среднего образования / М. Н. Колмакова // Сов. педагогика. – 1984. – № 6. – С. 125 – 126.
106. Колосков А. Г. Уроки мысли и действия / А. Г. Колосков, Л. Н. Боголюбов // Сов. педагогика. – 1987. – № 4. – С. 36 – 41.
107. Комарова Т. Л. К. Шлегер / Т. Комарова // Сов. педагогика. – 1985. – № 9. – С. 109 – 111.
108. Кондаков М. И. XXVII съезд КПСС и задачи педагогической науки / М. И. Кондаков // Сов. педагогика. – 1986. – № 8. – С. 3 – 10.
109. Кондаков М. И. А. С. Макаренко и современность / М. И. Кондаков // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 105 – 107.
110. Корнетов Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: [учеб. пособие] / Г.Б. Корнетов; Междунар. пед. акад. – М. : МПА, 1993. –90 с.
111. Корнилов С. В. Педагогическое наследие А. Дистервега / С. В. Корнилов // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 124 – 129.
112. Королев Н. А. Самостоятельная работа школьников с книгой на уроках / Н. А. Королев // Сов. педагогика. – 1959. – № 7. – С. 67 – 74.
113. Королев Ф. Ф. В. П. Вахтеров – выдающийся русский педагог (1853-1924) / Ф. Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1960. – № 1. – С. 92 – 109.
114. Коротов В. М. Наследие А. С. Макаренко в теории и практике коммунистического воспитания / В. М. Коротов // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 108 – 111.
115. Коротов В. М. Развитие идей А. С. Макаренко в теории воспитания / В. М. Коротов // Сов. педагогика. – 1988. – № 3. – С. 21 – 25.

116. Коротяев Б. И. Роль педагогической науки в подготовке учителя / Б. И. Коротяев // Сов. педагогика. – 1985. – № 1. – С. 75 – 79.
117. Коротяев Б. И. Общая структура объекта и предмета педагогики и принципы дидактики / Б. И. Коротяев // Сов. педагогика. – 1981. – № 5. – С. 73 – 79.
118. Корощенко А. С. Усвоение учебного материала школьниками, обучающимися с шести лет / А. С. Корощенко // Сов. педагогика. – 1984. – № 6. – С. 29 – 32.
119. Косолапов В. И. О выборе форм коммунистического воспитания школьников / В. И. Косолапов, И. И. Моносзон // Сов. педагогика. – 1969. – № 9. – С. 43 – 51.
120. Косолапов С. М. О некоторых вопросах комплексного подхода к воспитанию / С. М. Косолапов, Л. И. Рувинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 6. – С. 53 – 59.
121. Костомаров В. Г. Новые программы – начало перестройки / В. Г. Костомаров // Сов. педагогика. – 1986. – № 7. – С. 19 – 22.
122. Краевский В. В. Проблема целостности учебно-воспитательного процесса в средней школе / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1984. – № 9. – С. 36 – 42.
123. Краевский В. В. Умения и навыки как компонент содержания общего среднего образования / В. В. Краевский, С. И. Высоцкая, В. С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1981. – № 10. – С. 51 – 55.
124. Кривошапова Р. Ф. Требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся / Р. Ф. Кривошапова, Э. А. Красновский, В. З. Резникова // Сов. педагогика. – 1978. – № 2. – С. 49 – 55.
125. Кузин Н. П. Из истории развития советской школы в годы упрочнения социалистического общества (1938-1941) / Н. П. Кузин, Р. Б. Вендровская // Сов. педагогика. – 1977. – № 4. – С. 111 – 121.

126. Кузина Т. Ф. Индивидуальный подход к подросткам в процессе общественно полезной деятельности / Т. Ф. Кузина // Сов. педагогика. – 1978. – № 7. – С. 21 – 29.
127. Кузьминская И. А. Зарубежные педагоги о работе над ошибками учащихся / И. А. Кузьминская // Сов. педагогика. – 1959. – № 6. – С. 87 – 96.
128. Кулько В. А. Взаимосвязь умения учиться с мотивами учебных действий / В. А. Кулько // Сов. педагогика. – 1980. – № 11. – С. 66 – 70.
129. Куманев В. А. Марксизм-ленинизм о всестороннем гармоничном развитии человека. Социально-экономическая и политическая обусловленность целей и задач воспитания / В. А. Куманев // Сов. педагогика. – 1981. – № 10. – С. 85 – 96.
130. Кумарина Г. Ф. Индивидуализация обучения слабоуспевающих школьников / Г. Ф. Кумарина // Сов. педагогика. – 1987. – № 2. – С. 40 – 45.
131. Куракин Т. А. Характеристика современной школы как воспитательной системы / Т. А. Куракин, Л. И. Новикова // Сов. педагогика. – 1981. – № 5. – С. 37 – 42.
132. Кутьев В. О. Воспитательная деятельность в системе непрерывного образования / В. О. Кутьев // Сов. педагогика. – 1986. – № 12. – С. 23 – 29.
133. Кутьев В. О. Прогнозирование воспитательной работы в школе / В. О. Кутьев // Сов. педагогика. – 1981. – № 11. – С. 63 – 70.
134. Лавренев Н. Н. Советское учительство и поход молодёжи за овладение знаниями / Н. Н. Лавренев // Сов. педагогика. – 1960. – № 2. – С. 56 – 61.
135. Левинов А. М. О содержании понятий "навык" и "умение" / А. М. Левинов // Сов. педагогика. – 1980. – № 3. – С. 68 – 72.
136. Ленинская программа воспитания строителей коммунизма (К 40-летию речи В. И. Ленина на III съезде комсомола) // Сов. педагогика. – 1960. – № 10. – С. 3 – 11.

137. Лернер И. Я. О построении логики дидактического исследования (на примере исследования проблемы формирования познавательной самостоятельности учащихся) / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 106 – 119.
138. Леушина А. М. Формирование у детей начальных представлений о количестве / А. М. Луешина // Сов. педагогика. – 1959. – № 8. – С. 114 – 126.
139. Литвинцева В. Т. Проблема воспитания у учащихся сознательного отношения к учению в теории и практике советской школы (1931-1941 гг.) / В. Т. Литвинцева // Сов. педагогика. – 1976. – № 3. – С. 107 – 115.
140. Лихачев Б. Т. Личность ребенка в воспитательном процессе / Б. Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 61 – 68.
141. Лихачев Б. Т. Основной закон Страны Советов о расширении реальных возможностей для всестороннего развития людей как неперемennom условии продвижения социалистического общества по пути к коммунизму / Б. Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1977. – № 10. – С. 90 – 102.
142. Лихачев Б. Т. Проблема целостности в воспитании / Б. Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1986. – № 5. – С. 59 – 63.
143. Лихачев Б. Т. Реализация комплексного подхода к воспитательной работе с учащимися средней школы / Б. Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 78 – 89.
144. Лихачев Б. Т. Теоретические и практические основы системы эстетического воспитания школьников в условиях развитого социалистического общества / Б. Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1978. – № 4. – С. 73 – 91.
145. Лихачев Б. Т. Цели воспитания личности / Б. Т. Лихачев // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 65 – 68.
146. Лобода С. М. Педагогічна преса як чинник реформування педагогічної творчості вчителя в історії розвитку української освіти (XX ст.) : дис. на

- здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. М. Лобода ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. –Луганськ, 2011. – 462 с.
147. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей : [монографія] / С. М. Лобода. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – 504 с.
148. Лобода С. М. Проблема педагогічної творчості вчителя на сторінках української педагогічної преси ХХ століття : короткий бібліогр. покажч. / С. М. Лобода ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-тет імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 67 с.
149. Лобода С. М. Українська педагогічна періодична преса ХХ століття : історико-бібліогр. дослідження / С. М. Лобода ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-тет імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 120 с.
150. Любимов В. Д. Идеино-политическое воспитание на уроках литературы в старших классах средней школы / В. Д. Любимов // Сов. педагогика. – 1947. – № 1. – С. 38 – 49.
151. Максакова В. И. Проблема развития индивидуальных возможностей школьника в коллективе / В. И. Максакова // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 23 – 28.
152. Малькова З. А. Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах / З. А. Малькова // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 116 – 126.
153. Мартынович М. А. Диагностика и развивающее обучение / М. А. Мартынович // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 38 – 44.
154. Материалы Второй научной конференции педагогов социалистических стран "Формирование всесторонне развитой личности – задача системы народного образования в странах социализма" // Сов. педагогика. – 1975. – № 2. – С. 49 – 60.



155. Матрусов И. С. Формирование научного мировоззрения, высоких моральных качеств, трудолюбия, непримиримости к враждебной идеологии и морали в процессе изучения основ наук / И. С. Матрусов, В.М. Монахов // Сов. педагогика. – 1979. – № 12. – С. 80 – 95.
156. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития (К вопросу о теории учения) / Н. А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1979. – № 9. – С. 35 – 41.
157. Менчинская Н. А. Пути реализации в психологии принципа единства воспитания и обучения / Н. А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1975. – № 9. – С. 8 – 17.
158. Менчинская Н. А. Формирование научного мировоззрения как предмет психологических исследований / Н. А. Менчинская, Т. К. Мухина // Сов. педагогика. – 1976. – № 4. – С. 26 – 34.
159. Методическую работу – на уровень новых задач // Сов. педагогика. – 1959. – № 10. – С. 20 – 25.
160. Минская Г. И. Исследование проблем развивающего обучения / Г. И. Минская, Е. И. Исаев // Сов. педагогика. – 1986. – № 12. – С. 128 – 130.
161. Миронова А. Н. Обучение и воспитание детей в специальных школах Российской Федерации / А. Н. Миронова // Сов. педагогика. – 1981. – № 11. – С. 46 – 52.
162. Михайлов С. В. Некоторые вопросы программы воспитательной работы в школе / С. В. Михайлов // Сов. педагогика. – 1958. – № 9. – С. 107 – 110.
163. Михайлова М. В. Дом свободного ребенка (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) / М. В. Михайлова // Сов. педагогика. – 1983. – № 4. – С. 102 – 106.
164. Мнацаканян Л. И. Формирование оценочных способностей у старшеклассников / Л. И. Мнацаканян // Сов. педагогика. – 1983. – № 10. – С. 53 – 56.

165. Моносзон Э. И. Возрастная педагогика: становление и развитие / Э. И. Моносзон // Сов. педагогика. – 1987. – № 6. – С. 62 – 66.
166. Моносзон Э. И. Комплексный подход к воспитанию – важнейшее условие всестороннего развития школьников / Э. И. Моносзон // Сов. педагогика. – 1977. – № 4. – С. 20 – 28.
167. Моносзон Э. И. О повышении идейно-теоретического уровня и воспитательной эффективности общего образования / Э. И. Моносзон // Сов. педагогика. – 1976. – № 3. – С. 42 – 48.
168. Моргун В. Ф. "Суггестопедия" в свете современной психологии учения / В. Ф. Моргун // Сов. педагогика. – 1978. – № 1. – С. 77 – 85.
169. Мочалова Н. М. О методах развивающего обучения / Н. М. Мочалова // Сов. педагогика. – 1980. – № 8. – С. 53 – 59.
170. Мочалова Н. М. Познавательная деятельность учащихся в условиях развивающего обучения / Н. М. Мочалова // Сов. педагогика. – 1981. – № 12. – С. 26 – 31.
171. Мурачковский Н. И. Индивидуально-типические особенности интересов старшеклассников / Н. И. Мурачковский // Сов. педагогика. – 1985. – № 5. – С. 74 – 77.
172. Мурачковский Н. И. Классификация типических проявлений личности подростков – условие эффективности процесса воспитания / Н. И. Мурачковский // Сов. педагогика. – 1977. – № 2. – С. 44 – 51.
173. Мурачковский Н. И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке / Н. И. Мурачковский // Сов. педагогика. – 1983. – № 10. – С. 35 – 42.
174. Мухина Т. К. Индивидуально-психологические особенности формирования научного мировоззрения у старших школьников / Т. К. Мухина // Сов. педагогика. – 1977. – № 8. – С. 55 – 63.
175. Наумов П. А. Об изучении психологических особенностей школьников / П. А. Наумов // Сов. педагогика. – 1976. – № 1. – С. 24 – 33.

176. Научное совещание по проблемам возрастной педагогики // Сов. педагогика. – 1960. – № 7. – С. 152 – 154.
177. Новиков А. М. Методы повышения познавательной активности учащихся / А. М. Новиков // Сов. педагогика. – 1986. – № 2. – С. 87 – 91.
178. Новиков С. М. Пути совершенствования факультативных занятий / С. М. Новиков, Д. М. Комский // Сов. педагогика. – 1977. – № 3. – С. 28 – 34.
179. Новикова Л. И. Творческий поиск / Л. И. Новикова // Сов. педагогика. – 1969. – № 8. – С. 142 – 146.
180. Нойнер Г. О новых учебных планах и программах школы ГДР / Г. Нойнер // Сов. педагогика. – 1969. – № 10. – С. 19 – 26.
181. Нюдюрмагомедов А. Н. Взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности школьников / А. Н. Нюдюрмагомедов // Сов. педагогика. – 1984. – № 6. – С. 51 – 53.
182. Об усовершенствовании методов обучения в восьмилетней школе / [Ш. И. Ганелин, М. В. Кропачева, Д. К. Дашковский и др.] // Сов. педагогика. – 1959. – № 9. – С. 24 – 42.
183. Обращение делегатов Всероссийского съезда учителей ко всем учителям, работникам народного образования, родителям и общественности Российской Федерации // Сов. педагогика. – 1960. – № 9. – С. 79 – 86.
184. Огородников И. Т. Актуальные проблемы теории воспитания / И. Т. Огородников // Сов. педагогика. – 1969. – № 7. – С. 30 – 42.
185. Огурцов Н. Г. О формировании коммунистического мировоззрения старшеклассников / Н. Г. Огурцов // Сов. педагогика. – 1977. – № 3. – С. 16 – 21.
186. Офіційний сайт науково-теоретичного журналу «Педагогика». – Режим доступу : <http://pedagogika-rao.ru/history/>

187. Паламарчук В. И. К проблеме методов развивающего обучения / В. И. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 52 – 58.
188. Паначин Ф. Г. Школьная политика партии в действии / Ф. Г. Паначин // Сов. педагогика. – 1979. – № 12. – С. 3 – 9.
189. Панфилова Т. С. Самостоятельная работа учащихся в процессе овладения знаниями / Т. С. Панфилова // Сов. педагогика. – 1960. – № 7. – С. 29 – 38.
190. Панчешникова Л. М. Изучение причинно-следственных связей как условие развития мышления учащихся / Л. М. Панчешникова // Сов. педагогика. – 1970. – № 2. – С. 49 – 60.
191. Педагогическая библиография (1924-1930). – М.: Просвещение, 1967. – 771 с.
192. Педагогическая библиография (1931-1935). – М.: Просвещение, 1970. – 863 с.
193. Педагогическая библиография (1936-1940). – М.: Просвещение, 1973. – 635 с.
194. Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917–1924 гг. /под ред. В.Ф. Лебедева. – М.: ГИЗ, 1925-1926. – Кн. 1–6.
195. Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937-1991) : Бібліографічний покажчик / [уклад. Побірченко Н. С.]. - Умань: ПП Жовтий, 2010. - 324 с.
196. Педагогічний словник / [за ред.. д. ч. АПН України Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
197. Перминова Л. М. Организация учебно-познавательной деятельности слабоуспевающих учеников / Л. М. Перминова // Сов. педагогика. – 1982. – № 7. – С. 56 – 58.

198. Петров Я. И. Особенности взаимосвязей интеллектуальных функций в период ранней взрослости / Я. И. Петров, Е. И. Степанова // Сов. педагогика. – 1969. – № 10. – С. 58 – 67.
199. Петрова В. И. Проблемы трудового воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко / В. И. Петрова // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 120 – 122.
200. Пилиповский В. Я. Проблема индивидуализации обучения в современной буржуазной педагогике / В. Я. Пилиповский // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 123 – 130.
201. Пименова Л. М. О формировании у старшеклассников самостоятельности и активности как черты личности / Л. М. Пименова // Сов. педагогика. – 1959. – № 5. – С. 63 – 71.
202. Пинский А. А. Методика как наука / А. А. Пинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 12. – С. 115 – 120.
203. Пискунов А. И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы / А. И. Пискунов // Сов. педагогика. – 1977. – № 11. – С. 57 – 66.
204. Пискунов А.И. Советская историко-педагогическая литература (1918-1957). Систематический указатель / А. И. Пискунов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 559 с.
205. Плеханов А. В. П. Д. Юркевич – философ и педагог / А. В. Плеханов // Сов. педагогика. – 1991. – № 12. – С. 84 – 89.
206. Поварова Е. В. К. Д. Ушинский о народном учителе и его подготовке / Е. В. Поварова // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 107 – 110.
207. Половникова Н. А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 76 – 83.

208. Полозова Т. А. Конфликт и проблема умственного развития (по материалам зарубежных исследований) / Т. А. Полозова // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 126 – 134.
209. Портнов М. Л. Педагогическое мастерство учителя и пути его формирования / М. Л. Портнов // Сов. педагогика. – 1971. – № 3. – С. 84 – 91.
210. Предмет и метод педагогики // Сов. педагогика. – 1946. – № 1–2. – С. 13 – 27.
211. Проект программы воспитательной работы школы // Сов. педагогика. – 1958. – № 10. – С. 99 – 150.
212. Прокофьев М. А. К новым успехам советской школы / М. А. Прокофьев // Сов. педагогика. – 1970. – № 1. – С. 3– 13.
213. Прокофьев М.А. Советская система просвещения к 60-летию Великой Октябрьской социалистической революции / М.А. Прокофьев // Сов. педагогика. – 1978. – №1. – С.10–21.
214. Пресецкий В. А. Вопросы психологии в педагогических произведениях Н. К. Крупской / В. А. Пресецкий // Сов. педагогика. – 1960. – № 2. – С. 125–133.
215. Пряникова В. Г. Развитие концепции педагогического стимулирования / В. Г. Пряникова // Сов. педагогика. – 1985. – № 11. – С. 29 – 33.
216. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / [Гуревич К. М., Акимова М. К., Борисова Е. М. и др.] // Сов. педагогика. – 1989. – № 12. – С. 48–52.
217. Пугач А. До питання методології дослідження періодичної преси / А. Пугач // зб. наук. праць: Педагогічні науки. Вип. 40. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 110–115.
218. Пугач А. В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті– початок 30-х років ХХ ст.). : дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна

- педагогіка та історія педагогіки» / А. В. Пугач ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008.– 237с.
219. Пчелко А. С. О начальном обучении / А. С. Пчелко // Сов. педагогика. – 1958. – № 12. – С. 65–70.
220. Пышкало А. М. Содержание обучения детей-шестилеток: опыт исследования / А. М. Пышкало // Сов. педагогика. – 1985. – № 8. – С. 42–46.
221. Равкин З. И. Борьба с антимарксистскими концепциями в советской педагогике (1931-1937) / З. И. Равкин // Сов. педагогика. – 1977. – № 8. – С. 104 – 116.
222. Развитие познавательной активности учащихся // Сов. педагогика. – 1969. – № 7. – С. 70–84.
223. Райский Б. Ф. Готовность учащихся к непрерывному образованию – актуальная задача школы / Б. Ф. Райский // Сов. педагогика. – 1977. – № 2. – С. 18–21.
224. Ребизов Д. Г. О приемах запоминания учебного материала учащимися старших классов // Д. Г. Ребизов // Сов. педагогика. – 1958. – № 9. – С. 34–41.
225. Рогова Р. М. Формирование идейно-политических взглядов и убеждений учащихся / Р. М. Рогова // Сов. педагогика. – 1987. – № 3. – С. 73–77.
226. Розенберг А. Я. Комсомольская организация школы в развитии познавательной активности старшеклассников / А. Я. Розенберг // Сов. педагогика. – 1978. – № 4. – С. 62–68.
227. Розенберг Н. М. О сущности и возможностях применения дидактических показателей / Н. М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1985. – № 5. – С. 68–72.
228. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. Давыдов В. В.]. -М. : Большая российская энциклопедия, 1993–.

- Т. 1. –1993. –608 с.
229. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. Давыдов В. В.]. -М. : Большая российская энциклопедия, 1993–.
- Т. 2. – 1999. – 560 с.
230. Руднева Е. И. Профессиональная ориентация в общеобразовательной школе в Японии / Е. И. Руднева, С. С. Семилетов // Сов. педагогика. – 1985. – № 12. – С. 124–127.
231. Ружейников В. Т. Телевидение и его применение в учебных целях / В. Т. Ружейников // Сов. педагогика. – 1960. – № 5. – С. 50–54.
232. Рустамова У.А. Вклад ученых республик Средней Азии и Казахстана в развитие педагогической науки: по материалам журнала "Советская педагогика" : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / У.А. Рустамова ; Владимир. гос. гум. ун-тет, 2009 . – 196 с.
233. Савченко А. Я. Совершенствование познавательной деятельности младших школьников / А. Я. Савченко // Сов. педагогика. – 1981. – № 10. – С. 35–37.
234. Салимова К. И. Критика педагогами-марксистами Англии буржуазных концепций образования и воспитания / К. И. Салимова // Сов. педагогика. – 1977. – № 5. – С. 121–130.
235. Салимова К. И. Разработка французскими педагогами-марксистами общетеоретических проблем педагогики / К. И. Салимова // Сов. педагогика. – 1978. – № 1. – С. 135–143.
236. Сахарова А. К. Система учебно-воспитательной работы школы и выбор профессии / А. К. Сахарова // Сов. педагогика. – 1959. – № 1. – С. 56–66.
237. Свядковский И. Ф. Важнейшие вопросы коммунистического воспитания / И. Ф. Свядковский // Сов. педагогика. – 1947. – № 1. – С. 3–15.
238. Светлов В. И. Вопросы воспитания в высшей школе / В. И. Светлов // Сов. педагогика. – 1947. – № 3. – С. 3–19.



239. Секле-Риу Ф. Анри Валлон – ученый, борец, человек / Ф. Секле-Риу // Сов. педагогика. – 1960. – № 8. – С. 92–104.
240. Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю. В. Сенько // Сов. педагогика. – 1977. – № 8. – С. 140–141.
241. Скаткин М. Н. Принципы учебного познания – в практику обучения / М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1986. – № 7. – С. 126–127.
242. Слостенин В. А. Проблемы подготовки учителя в советских психолого-педагогических исследованиях / В. А. Слостенин // Сов. педагогика. – 1978. – № 1. – С. 86–94.
243. Слостенин В. А. Формирование творческой личности будущего учителя / В. А. Слостенин // Сов. педагогика. – 1975. – № 1. – С. 83–93.
244. Смирнов В. З. Дидактические взгляды Н. И. Пирогова (к 150-летию со дня рождения) / В. З. Смирнов // Сов. педагогика. – 1960. – № 11. – С. 95–103.
245. Смирнов В. З. Педагогические взгляды Н. А. Добролюбова / В. З. Смирнов // Сов. педагогика. – 1939. – № 6. – С. 99–104.
246. Смирнов Г. Л. К вопросу о комплексном подходе к воспитанию / Г. Л. Смирнов // Сов. педагогика. – 1976. – № 12. – С. 3–12.
247. Соколова М. А. К.-Ф.-В. Вандер – выдающийся немецкий педагог-демократ (1803–1879) / М. А. Соколова // Сов. педагогика. – 1960. – № 2. – С. 134–144.
248. Сокольников Ю. П. Комплексный подход к воспитанию личности в коллективе / Ю. П. Сокольников // Сов. педагогика. – 1977. – № 4. – С. 28–32.
249. Солохин А. Ф. Идеино-политическое воспитание в процессе обучения / А. Ф. Солохин // Сов. педагогика. – 1947. – № 12. – С. 70 – 77.
250. Сохор А. М. К вопросу о логической подготовке учителя / А. М. Сохор // Сов. педагогика. – 1986. – № 12. – С. 82 – 84.

251. Степанова Е. И. Особенности интеллектуального развития взрослых / Е. И. Степанова // Сов. педагогика. – 1978. – № 5. – С. 89 – 94.
252. Студенты – о журнале / [ А. Г. Козлова, Н. О. Иосипчук, Ю. В. Овсянникова, М. М. Терещенко ] // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 84 – 86.
253. Сухомлинская О. В. Сотрудничество французских деятелей просвещения с журналом "Шлях освіти" / О. В. Сухомлинская // Сов. педагогика. – 1984. – № 7. – С. 107 – 111.
254. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А. П. Н. , 2003. – 68 с.
255. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – с. 6–12.
256. Сухомлинский В. А. Первые шаги самостоятельной трудовой жизни юношей и девушек / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1958. – № 12. – С. 71–79.
257. Сухомлинский В. А. Разум и руки / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1960. – № 7. – С. 14–21.
258. Талызина Н. А. Н. Леонтьев (1903–1979) / Н. Талызина // Сов. педагогика. – 1983. – № 2. – С. 106–109.
259. Теоретические и практические проблемы всестороннего, гармонического развития подрастающего поколения // Сов. педагогика. – 1983. – № 7. – С. 93–102.
260. Титова Н. Ф. О некоторых условиях воспитывающего влияния обучения на развитие учащихся / Н. Ф. Титова // Сов. педагогика. – 1959. – № 5. – С. 72–78.
261. Ткачев А. П. Опыт изучения предметной направленности познавательных интересов современных школьников / А. П. Ткачев // Сов. педагогика. – 1978. – № 12. – С. 68–71.

262. Тодоров Л. В. Родное слово в духовном развитии личности / Л. В. Тодоров // Сов. педагогика. – 1990. – № 10. – С. 105–110.
263. Тюкова Е. В. К. Д. Ушинский как основоположник системы развивающего обучения в отечественной педагогике : монография / Е. В. Тюкова ; Ленинградский гос. ун-тет им. А. С. Пушкина. – СПб., 2007. – 127 с.
264. Усова А. П. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. П. Усова // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 45–48.
265. Федорова В. Н. Взаимосвязь преподавания и учения на уроках по естественнонаучным дисциплинам / В. Н. Федорова, И. С. Матрусов // Сов. педагогика. – 1978. – № 6. – С. 38–45.
266. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы соотношения биологического и социального / Д. И. Фельдштейн // Сов. педагогика. – 1984. – № 5. – С. 50–56.
267. Филиппова В. П. Соотношение интеллектуального и эмоционального компонентов в усвоении истории / В. П. Филиппова // Сов. педагогика. – 1975. – № 9. – С. 33–40.
268. Филонов Г. Н. Выдающийся педагогический талант / Г. Н. Филонов // Сов. педагогика. – 1978. – № 9. – С. 36–44.
269. Филонов Г. Н. Идеино-политическое воспитание – основное направление в формировании научного мировоззрения, коммунистических взглядов и убеждений / Г. Н. Филонов // Сов. педагогика. – 1983. – № 8. – С. 58–68.
270. Филонов Г. Н. Формирование личности в системе коллективных отношений / Г. Н. Филонов // Сов. педагогика. – 1975. – № 2. – С. 3–11.
271. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-те вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

272. Фролова Т. В. Об особенностях формирования мировоззрения подростков / Т. В. Фролова // Сов. педагогика. – 1985. – № 7. – С. 43–47.
273. Фрумкин М. Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя / М. Л. Фрумкин // Сов. педагогика. – 1981. – № 11. – С. 83–87.
274. Харламов И. Ф. Некоторые вопросы совершенствования качества урока / И. Ф. Харламов // Сов. педагогика. – 1978. – № 12. – С. 20–24.
275. Харламов И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И. Ф. Харламов // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 28–35, 134.
276. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / [сост. и автор вступит. ст. А. И. Пискунов]. – М. : Просвещение, 1981. – 527 с.
277. Хубулашвили В. В. Управление вниманием и мыслительной деятельностью студентов на лекции / В. В. Хубулашвили, Л. Я. Гузенко // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 83–88.
278. Цетлин В. С. Единство познавательной и практической деятельности школьников / В. С. Цетлин // Сов. педагогика. – 1986. – № 7. – С. 49–52.
279. Цымбал-Слатвинская С.В. Биологизаторские концепции и психолого-педагогические проблемы умственного воспитания и умственного развития (по материалам журнала «Советская педагогика») / С. В. Цымбал-Слатвинская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Тольятти. – 2012. – №2(9). – С. 311–314.
280. Цимбал-Слатвінська С.В. Відображення досягнень педагогічної науки в часописі «Советская педагогика» (1937–1991 роки). / С.В. Цимбал-Слатвінська // Рідна школа. – 2012. – №1–2. – С. 56–60.
281. Цимбал-Слатвінська С.В. Вікові та індивідуальні особливості розвитку особистості: історія проблеми / С.В. Цимбал-Слатвінська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного

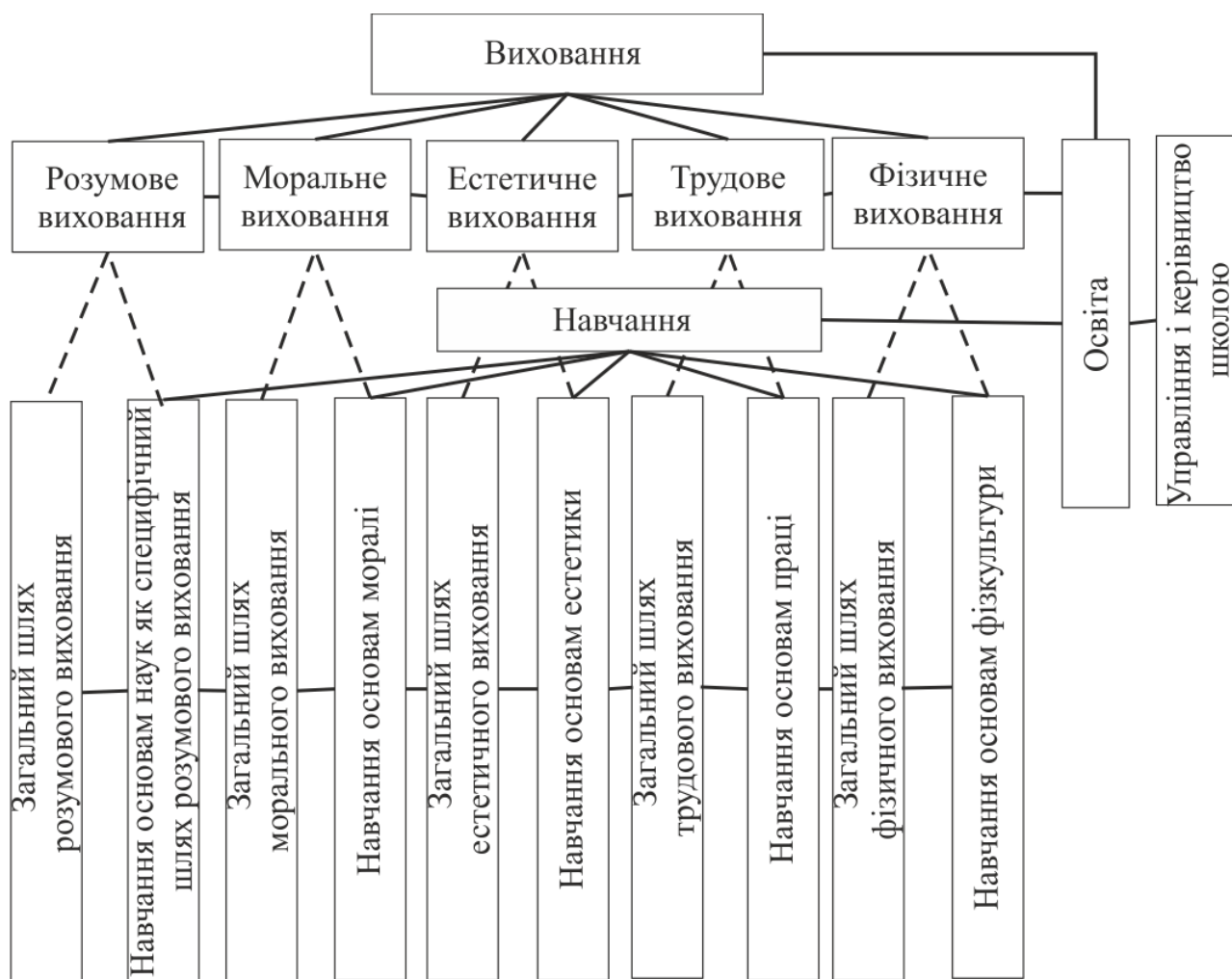
- педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О. – 2012 . – Вип.. 5. – С. 265–270.
282. Цимбал-Слатвінська С.В. Основи психодіагностики в радянській школі» / С.В. Цимбал-Слатвінська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О. – 2012 . – Вип.. 42. – С. 343–349.
283. Цимбал-Слатвінська С.В. Розумове виховання: історичний контекст / С.В. Цимбал-Слатвінська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О. – 2011 . – Вип. 39. – Частина перша. – С. 231–238.
284. Цимбал-Слатвінська С.В. Розумове виховання як основа розвитку особистості в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського (за матеріалами часопису «Советская педагогика» / С.В. Цимбал-Слатвінська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О. – 2012. – Випуск 41. – С. 247–252.
285. Цимбал-Слатвінська С.В. Формування світогляду в радянській школі (за матеріалами часопису «Советская педагогика» / С. В. Цимбал-Слатвінська // Вісник Черкаського університету. – Черкаси. – 2013. – Випуск. – №6 (259) Серія «Педагогічні науки». – С. 107–111.
286. Чельшев В. С. Проблемы комплексного подхода к формированию коммунистического мировоззрения / В. С. Чельшев // Сов. педагогика. – 1977. – № 4. – С. 51–56.
287. Чертков И. Н. Использование логики в процессе формирования понятий / И. Н. Чертков // Сов. педагогика. – 1984. – № 4. – С. 27–30.

288. Шабалина З. П. Индивидуальный подход как средство рационализации учебной деятельности / З. П. Шабалина // Сов. педагогика. – 1980. – № 1. – С. 50–54.
289. Шадриков В. Д. Концепция индивидуализации воспитания / В. Д. Шадриков, Е. Б. Старовойтенко // Сов. педагогика. – 1987. – № 10. – С. 61–66.
290. Шепетов А. С. Системность – дидактическое требование к обучению и его результатам / А. С. Шепетов // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 73 – 79.
291. Шибанов А. А. О воспитательной работе в сельской школе / А. А. Шибанов // Сов. педагогика. – 1947. – № 4. – С. 32–41.
292. Шишкин А. Ф. О сущности теории естественного воспитания Жан-Жака Руссо / А. Ф. Шишкин // Сов. педагогика. – 1939. – № 7. – С. 73–82.
293. Шубинский В. С. Преобразующая роль методологического знания / В. С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1986. – № 10. – С. 24–27.
294. Щукина Г. И. Деятельность – основа педагогического процесса / Г. И. Щукина // Сов. педагогика. – 1982. – № 8. – С. 74–77.
295. Эрдниев П. М. Системность знаний и укрупнение дидактической единицы / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев // Сов. педагогика. – 1975. – № 7. – С. 72–80.
296. Ягодкин В. Н. О противоречиях в развитии системы просвещения / В. Н. Ягодкин // Сов. педагогика. – 1982. – № 4. – С. 52–58.
297. Ястребова Е. Б. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов вуза / Е. Б. Ястребова // Сов. педагогика. – 1982. – № 11. – С. 75–77.

## ДОДАТКИ

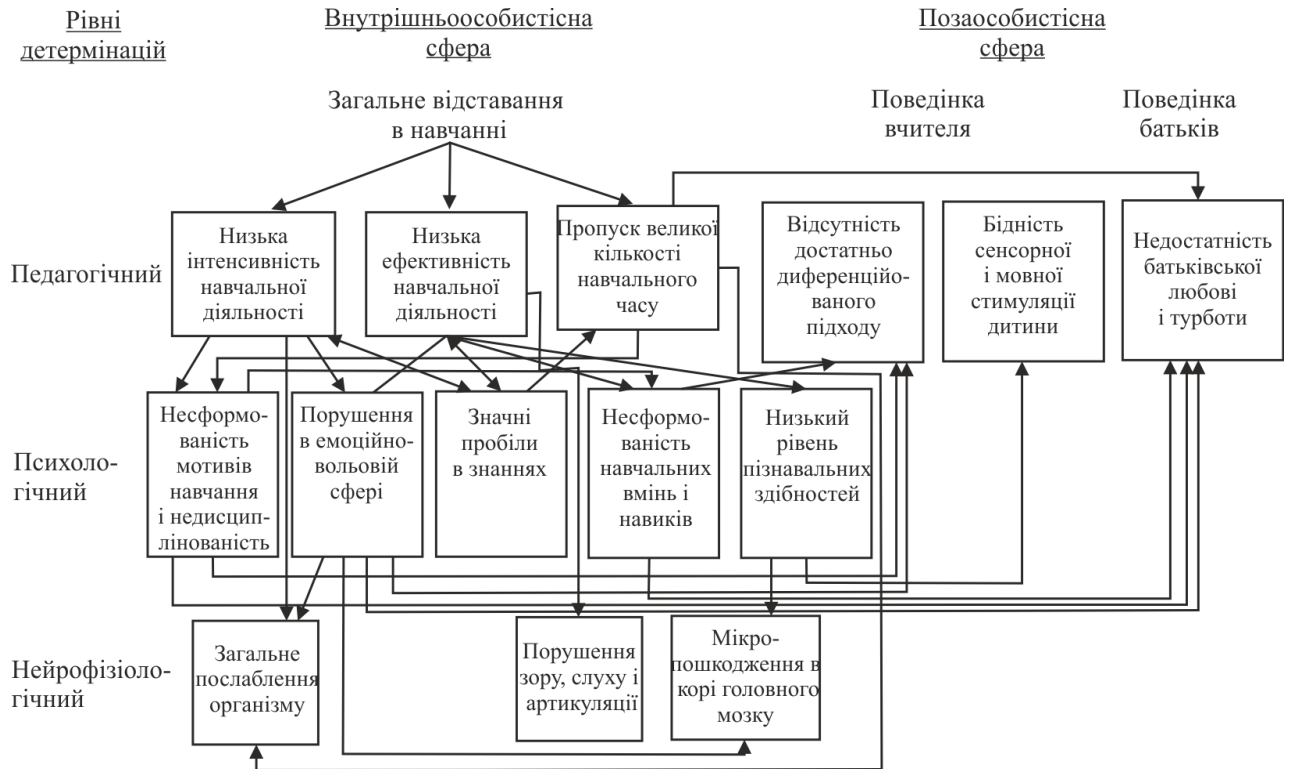
### Додаток А

#### Система виховання (за Б.І. Коротяєвим)



Джерело: *Коротяев Б. И.* Общая структура объекта и предмета педагогики и принципы дидактики / Б. И. Коротяев // Сов. педагогика. – 1981. – № 5. – С. 73–79.

**Схема детермінацій неуспішності учнів  
(В.І. Войтко, Ю.З. Гільбух)**



Джерело: *Войтко В. И.* Актуальные вопросы школьной психодиагностики / В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух // Сов. педагогика. – 1978. – № 8. – С. 57.



**Типи підлітків залежно від співвідношення властивостей  
особистості (за Н. І. Мурачковським)**

- I. З високою якістю розумової діяльності, позитивним ставленням до навчання і високою якістю самоорганізації, вмінням самостійно використовувати раціональні прийоми навчання.
  1. Підлітки з пізнавальною спрямованістю.
  2. Підлітки, в яких переважає навчально-оцінна спрямованість.
- II. З високою якістю розумової діяльності, але з формальним ставленням до навчання, з відносно низькою якістю самоорганізації, не вміють використовувати раціональні прийоми навчання, з низькою працездатністю.
  1. Підлітки з пізнавальною спрямованістю.
  2. Учні з практичною спрямованістю.
  3. Підлітки, у яких переважає спрямованість на спілкування.
- III. З відносно низькою якістю розумової діяльності, позитивним ставленням до навчання, з відносно високою якістю самоорганізації, прагненням до використання раціональних прийомів навчання, з високою працездатністю.
  1. Підлітки з навчально-оцінною спрямованістю.
  2. Підлітки з практичною спрямованістю.
- IV. З низькою якістю розумової діяльності, негативним ставленням до навчання, з низькою якістю самоорганізації, не володіють умінням і не мають бажання використовувати раціональні прийоми мислення, з низькою працездатністю.
  1. Підлітки з практичною спрямованістю.
  2. Підлітки зі спрямованістю на спілкування, яка подеколи має асоціальний характер.

## Характеристики типів учнів на основі властивостей особистості

Типи учнів	Властивості особистості		
	Спрямованість до певного виду діяльності	Мотиви до пізнавальної діяльності	Інтереси особистості
I	Висока якість розумової діяльності, позитивне ставлення до навчання і висока якість самоорганізації, вміння самостійно використовувати раціональні прийоми навчання	Прагнення добросовісно виконувати роботу, ретельно, використовуючи раціональні прийоми навчання	Добре розвинуті як пізнавальні, так і професійні інтереси
II	Висока якість розумової діяльності, але з формальним ставленням до навчання, з відносно низькою якістю самоорганізації, невміння використовувати раціональні прийоми навчання, низька працездатність	Високий рівень навчання виступає як потенційна можливість через своєрідність позиції до навчання і школи	Пізнавальні та професійні інтереси розвинуті слабо
III	Відносно низька якість розумової діяльності, позитивне ставлення до навчання, з відносно високою якістю самоорганізації, прагнення використовувати раціональні прийоми навчання, висока працездатність	Прагнення добросовісно виконувати роботу, використовуючи раціональні прийоми навчання, однак мають низький рівень успішності через низьку якість розумової діяльності	Невисокий рівень пізнавальних та професійних інтересів
IV	Низька якість розумової діяльності, негативне ставлення до навчання, низька якість самоорганізації, відсутність	Належний рівень навчання виступає як потенційна можливість через своєрідність позиції до навчання і	Негативне поєднання якостей особистості, в зв'язку з чим
	бажання використовувати раціональні прийоми мислення, низька працездатність	школи, що проявляється в асоціальній позиції	інтереси з навчанням не пов'язані

Джерело: публікації Н. І. Мурачковського [171–173].

**Властивості мислення, що ускладнюють навчання, і відповідні  
способи їх подолання (за С. М. Бондаренком)**

**Способи подолання властивостей мислення, що ускладнюють навчання**

№ пор.	Властивості мислення	Зміст властивостей мислення	Способи подолання складнощів у навчанні
1	Інертність мислення	Орієнтація мислення на відтворення засвоєного, а не на пошук шляхів вирішення невідомого	Систематичне, цілеспрямоване виховання рухливості, гнучкості мислення, наполегливе тренування процесів перебудови, використання різноманітних методів навчання допомагають розвинути гнучкість мислення
2	Однолінійність мислення	Невміння бачити і утримувати в свідомості різні сторони чи ознаки одного й того ж, невміння оперувати всіма необхідними даними для розв'язання задачі	Подолання однолінійності мислення здійснюється через привчання до розподілу розумових зусиль і уваги між двома і більшою кількістю сторін складної діяльності
3	Диспропорційність між конкретним і абстрактним в дитячому мисленні	Невміння розрізняти загальне і часткове, головне і другорядне, що проявляється в утрудненнях при переході від теоретичних знань до їх використання на практиці	Потрібно оволодіти вмінням поєднувати теоретичні знання з практичними діями за умов забезпечення в дітей високого рівня теоретичних знань, та оволодіння ними спеціальними прийомами і засобами мисленнєвої діяльності

Джерело: *Бондаренко С. М.* Психологические причины трудностей в умственной работе школьника / *С. М. Бондаренко* // Сов. педагогика. – 1979. – № 3. – С. 97 – 101.

**Методика розвитку самостійності та активності, основні  
положення якої можна звести до такого(за Л. М. Піменовою)**

- умова формування самостійності активності учнів – зразок роботи, що дається вчителем;
- звернення уваги учнів на прийоми аналізу, застосовувані учителем, і допомога щодо засвоєння цих прийомів;
- створення умов, за яких шаблонна робота учнів є неможливою, тобто для виконання завдань необхідна самостійна робота на основі прийомів, якими учень уже оволодів;
- планомірна робота педагогічного колективу на створення умов для пробудження самостійності учнів в інших видах діяльності;
- розвиток активності та самостійності кожного окремого учня залежить від його особистісних характеристик в різних видах діяльності.

Джерело: *Пименова Л. М. О формировании у старшеклассников самостоятельности и активности как черты личности / Л. М. Пименова // Сов. педагогика. – 1959. – № 5. – С. 63–71.*

## Порядок формування пізнавальної самостійності учнів

(за Н. А. Половніковою)

Половніковою Н. А. запропоновано такий порядок формування пізнавальної самостійності учнів [201]:

*I рівень*– набуття учнем самостійності шляхом копіювання, що полягає в оволодінні ним зразками всіх типових форм пізнавальної діяльності (з предмета).

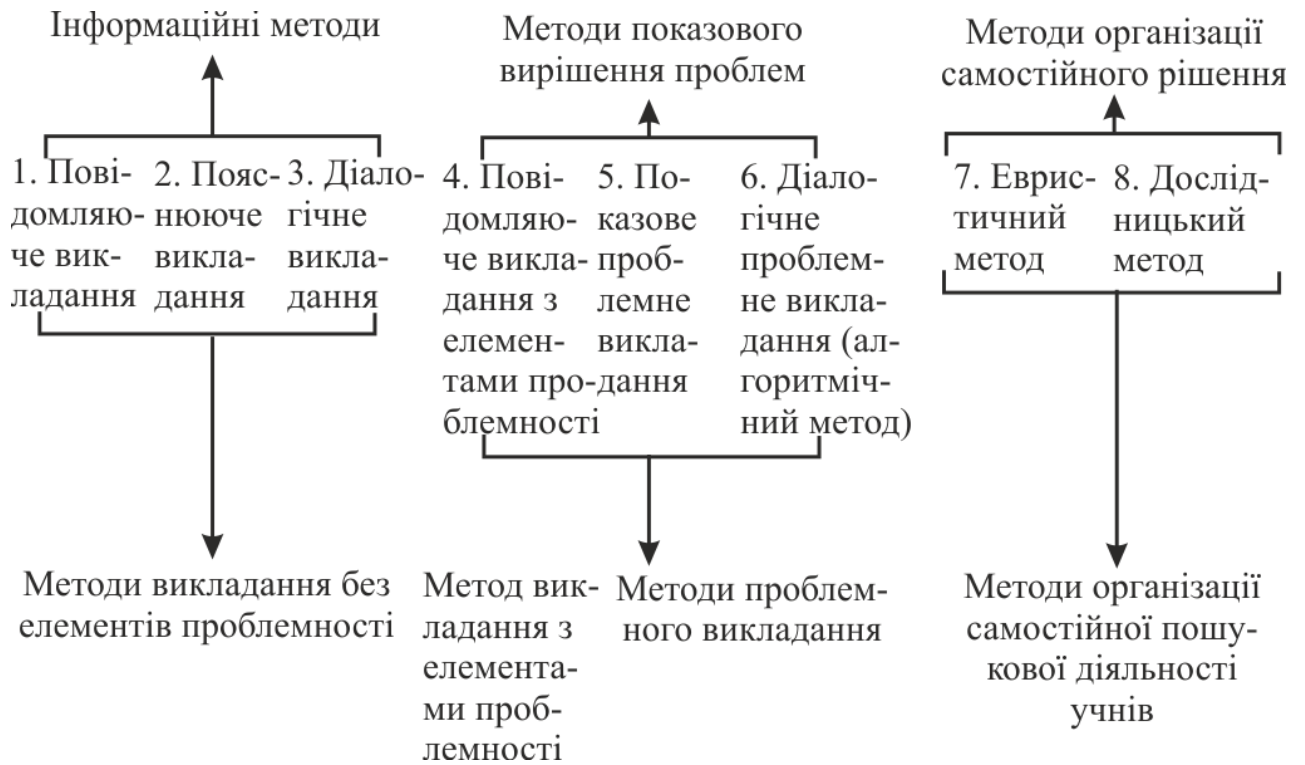
*II рівень*– вироблення в учня відтворюючо-вибіркової самостійності, суть якої полягає у здатності до самостійного відтворення основних методів, що відповідають рівню освіченості учня.

Даний рівень пов'язаний також з виробленням в учнів творчої самостійності –«здібності самим встановлювати раціональні нові шляхи оволодіння знаннями» [201, с. 80].

*III рівень*– формування конструктивного підходу до творчості, що полягає у виробленні в учнів нових для них методів пізнавальної діяльності на основі вже засвоєних.

Джерело: Половникова Н. А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 76–83.

**Система методів навчання в розрізі розвитку пізнавальної самостійності учнів (за Н.М. Молчановою)**



Джерело: Мочалова Н. М. О методах развивающего обучения / Н. М. Мочалова // Сов. педагогика. – 1980. – № 8. – С. 53–59.