

## ДИДАКТИЧНА ДУМКА 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ І ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПІЗНАННЯ

---

Особистіснозорієнтована модель освітнього процесу, що розробляється у контексті сучасних вітчизняних та світових надбань і вимог, спрямована на формування нестандартно мислячої людини-творця. Екстенсивний шлях розвитку освіти змінює курс на інтенсифікацію навчання. У цьому сенсі гостро актуальним стає перехід до відповідних навчальних технологій, зорієнтованих не на пріоритет знань та виконавчих умінь, а на варіативні, індивідуально-творчі форми та методи навчання.

Сучасна педагогічна думка в умовах утвердження гуманістичної домінанти намагається переосмислити й оцінити те, що з дидактичної спадщини минулого століття може суттєво збагатити освітній процес у сучасній школі, зробити його творчим, особистісно й соціально мотивованим. Наше дослідження спрямовано на вивчення та обґрунтування теоретико-методичних засад розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у контексті історичного розвитку, особливо тих періодів, для яких була характерною актуалізація наукового інтересу до творчо орієнтованих пізнавальних цінностей у навчанні. Зокрема, такими виявилися 20-ті роки ХХ століття, час зруйнування старої освітньої системи, що склалася історично, і створення нової школи, яка б відповідала потребам нового суспільного устрою. Саме у цей час у розвитку вітчизняної дидактики спостерігався надзвичайно глибокий інтерес до проблеми розвитку творчого пізнання.

Досліджуючи стан розв'язання

проблеми, ми спиралися на результати наукових доробок у галузі розвитку педагогічної теорії і практики 20-х років ХХ століття (С.Ананьїн, М.Грищенко, О.Дзевєрін, Р. Вендровська, Т.Корнейчик, Ф.Корольов, В.Курило, М. Половцева, З.Равкін, Я. Ряппо, С.Сірополко, О. Сухомлинська, С.Чавдаров, В.Чепелев, М.Ярмаченко, Г.Ясницький та ін.), у тому числі шкільної дидактики – мета, завдання та сутність навчання, його зміст, форми та методи, розвиток пізнавального інтересу, активності й самостійності, роль наочності в навчанні тощо (А. Алексюк, Л.Атлантова, А.Доценко, А.Зільберштейн, І. Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін, Л.Степашко, Г. Щукіна та ін.). Проте теоретико-методичні засади розвитку творчого пізнання учнів у вітчизняній педагогіці предметом спеціального дослідження ще не були.

Мета даної статті полягає в аналізі особливостей розвитку дидактичної думки 20-х років, які сприяли постановці та розв'язанню проблеми розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів.

20-ті роки характеризуються як період радянського будівництва в Україні, створення української системи освіти, побудованої на врахуванні специфіки соціально-економічного становища, здійснення політики українізації у вітчизняній освіті, розвитком національної школи, розроблення фундаментальних, принципово нових освітньо-виховних концепцій, співіснування у педагогіці різних моделей освіти, парадигм

виховання й навчання.

На ситуацію в педагогічній науці в Україні суттєво впливав той факт, що її короткочасна незалежність (1917-1920 рр.) започаткувала нову національну систему освіти, яка базувалася на гуманістичних та демократичних засадах. Саме цей факт відіграв велику роль у подальшому розвитку педагогічної науки та школи.

Разом з тим, педагогічна теорія і практика загалом знаходилася під могутнім ідеологічним впливом офіційної політики, яка пропагувала як комуністичні цінності (комунізм – найвища стадія розвитку суспільства, марксизм – єдиний науковий світогляд, служіння комуністичним ідеалам – вищий сенс людського життя), так і “ідеали соціалістичної педагогіки”: всебічний розвиток особистості соціалістичного типу, політехнічна освіта, колективістське виховання тощо. Відомо, що ідеологічний наступ здійснювався примусовим та насильницьким шляхом, і це стосувалося не тільки окремих громадян або громадських організацій, а й цілих станів населення. Причому вже в кінці 20-х років було взято офіційний політичний курс на “перевиховання людських елементів”, “людських категорій” з точки зору їхньої принадності радянському устрою.

У руслі загального процесу становлення феномену радянської педагогіки розвивалася й дидактична думка. Її генезис зумовлювався певними передумовами.

По-перше, історико-педагогічний аналіз витоків та передумов виникнення проблеми розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів дозволив дійти висновку, що дидактична думка 20-х років отримала у спадок ґрунтовні ідейно-теоретичні підвалини, накопичені в руслі

вітчизняної гуманістичної традиції, і, спираючись на них, вона мала розвиватися далі. Можна стверджувати, що гуманістично орієнтоване дидактичне знання по суті мало виконати базову роль “міцного ядра науки”, особливо на початковому етапі будівництва нової демократичної школи й педагогіки.

По-друге, у соціально-політичних та культурно-історичних умовах постреволюційного часу радянська педагогіка стала офіційною педагогікою, яка ініціювала політику руйнування старої і створення нової освітньої системи, зміну світоглядної парадигми, активно розробляла теоретико-концептуальні засади освітньо-виховного процесу, запроваджувала в життя ідеї “єдиної трудової школи”.

Усе це означає, що в науково-педагогічному контексті розвитку дидактичної думки досліджуваного періоду, як виявили сучасні історики педагогіки, закономірно відбулася зустріч-діалог двох педагогічних культур, яка безпосередньо позначилася на дидактичних пошуках (Л.Степашко, М.Половцева, М. Богуславський, О.Сухомлинська, В.Курило).

Дослідники зазначають, що гуманістична спрямованість загальнопедагогічних ідеалів і ціннісних настанов, захист прав людини на вільний розвиток особистості як творчої індивідуальності – ось концептуальні засади гуманістичної педагогіки 20-х років. Проте офіційна педагогіка на перший план висувала соціальний характер виховання та навчання. В умовах диктатури пролетаріату освітньо-виховний процес розглядався з точки зору розв’язання конкретних ідеологічних та соціально-економічних завдань – настанова на

виховання людини з новою свідомістю та поведінкою – “борця та будівника соціалізму”. В системі ідей такого плану розвиток природних сутнісних сил людини повинен жорстко спрямовуватися й регламентуватися відповідною програмою.

Ідея активності особистості в навчальному процесі оцінювалася безумовно як необхідна риса “борця та будівника соціалізму”. Активність як природну потребу людини треба було, головним чином, використати у напрямку формування марксистського світогляду та комуністичної поведінки. Інші ідеї гуманістичної педагогіки (ідеаловідповідність, культуровідповідність, природовідповідність, самодіяльність) набували тлумачення в дусі ідейно-політичної та прагматичної спрямованості (М. Половцева). Тож, у просторі дидактичної думки досліджуваного періоду яскраво виділяються два напрями. У контексті їхньої взаємодії (саме такою формою позначалися ці стосунки) підкреслимо, що виникали й реалізовувалися різні проекти, програми, відбувалися процеси трансформації альтернативних уявлень, поглядів, ідей.

Узагальнюючи результати вивчення історико-педагогічної літератури, виділимо декілька факторів цієї взаємодії, що стала можливою особливо в першій половині досліджуваного періоду.

По-перше, такою могутньою силою стали вкрай динамічна й суперечлива педагогічна реальність, в якій відбувалися процеси докорінної перебудови системи освіти, масові революційні спроби виховання “нової людини”; загальний настрій і ставлення вчительства до нової ідеології; можливість педагогічної

творчості, відкритих дискусій, позитивне ставлення до інноваційної діяльності. Вперше завдання перебудови шкільництва на засадах принципів активності, творчості й виробничої праці відповідно до вимог життя було поставлене у Положеннях про єдину трудову школу” спочатку в Росії (жовтень 1918 р.), потім в Україні (травень, 1919 р.).

По-друге, слід відзначити діяльність Наркомосу щодо стимулювання інноваційних пошуків у створенні нової системи шкільної освіти. Задекларовані новою владою “Основні принципи єдиної трудової школи” були розраховані на співробітництво з науково-педагогічною інтелігенцією. Яскравим прикладом цього є ініціативи Наркомосів України та Росії про створення дослідно-показових закладів (1919 р.). Відомо, що започаткували цей проект співробітники Першої дослідної станції на чолі з С.Т. Шацьким, які фактично отримали можливість для реалізації своїх гуманістичних пошуків. Ще один приклад такого співробітництва – це участь у розробці перших навчальних програм не тільки представників офіційної педагогіки, а й відомих спеціалістів, дидактів і методистів.

По-третє, до позитивних факторів розвитку офіційної педагогічної думки у гуманістичному напрямі слід віднести широку інформаційну базу, що живила інноваційні пошуки. Зберігався доволі багатий фонд науково-педагогічної і методичної літератури, вітчизняної й зарубіжної, велика періодика як носій історико-педагогічної традиції. Цей фонд поповнювався функціонуванням чисельних педагогічних журналів, центральних та регіональних (“Комуністична освіта”, “Шлях освіти”, “Радянська освіта”,

“Народное просвещение”, “На путях к новой школе”, “Вестник просвещения”, “Просвещение Донбасса” і т.ін.), педагогічних видавництв, державних і приватних.

Особливості генезису дидактичної думки були пов’язані і з тим, що ідея виховання “нової людини” орієнтувалася на парадигму цілісного педагогічного процесу. Ідеологи офіційної політики вимагали організації життєдіяльності колективної спільноти дорослих та дітей, її зв’язку із суспільно корисною, продуктивною працею. У рамках цієї парадигми розроблялися комплексні програми. Їх реалізація у шкільній практиці пов’язувалася з тим, що навчальна діяльність виходила за межі класних занять, переносилась у природне, соціальне, трудове оточення школи, передбачала комплексне вивчення об’єктів довкілля, комплексне застосування набутих знань у практичних справах (А.Доценко, Л.Степашко). Тож, проблеми такого плану в силу їхньої складності ставали предметом дидактичного й методичного осмислення й набували значущості і для шкільної практики, і для створення загальної теорії навчання.

Як специфічну особливість генезису теоретико-методологічних основ дидактики сучасні дослідники відзначають домінування внеску представників гуманістичної традиції (альтернативного напрямку), особливо в період 1920-28 рр., пояснюючи це тим, що вони мали у своєму розпорядженні базисне педагогічне знання, досвід наукової діяльності, достатньо розвинені методики, високу педагогічну культуру. Саме цей напрям мав великий авторитет, активно впливав на вчительську свідомість. Лідери цього напрямку несли вчителям гуманістично

орієнтовані педагогічні знання, технології навчального процесу (С.Русова, Г.Ващенко, О. Музиченко, Я.Чепіга, С.Гессен, М. Рубінштейн, Л. Виготський). Завдяки їм дослідно-показові заклади Наркомосу збереглись як дослідні лабораторії, де існувала можливість розгорнути інноваційні пошуки, стати школою гуманного навчання, соціально-педагогічної і психологічної підтримки учня, створити умови для організації творчої пізнавальної діяльності. І навіть офіційні настанови у свідомості вчительства набували гуманістичного забарвлення, викликали прагнення до рівноваги соціального та особистісного.

Офіційний напрямок залишався політичним. Його інтереси містились у сфері реформування освітньої системи, доповнювали теоретичні уявлення про соціологічний аспект дидактики, виявляли оригінальний досвід вирішення проблеми становлення людини як соціально активної особистості (Н.Крупська, А. Пінкевич, В. Шульгін, М.Пістрак, С.Ананьїн, С. Шацький, П. Блонський, О.Калашников, Г.Гринько, Я.Ряппо, М. Скрипник).

У період остаточного утвердження класово-пролетарського підходу до виховання, пріоритетності соціального начала над особистісним, колективного над індивідуальним, атеїстичного над релігійним зростала опозиційність гуманістичної педагогіки. Вже період 1929-31 рр. був насичений партійно-ідеологічною боротьбою між “лівими” та “правими”, взаємними обвинуваченнями, коли гуманістичне педагогічне знання в його принципових основах не могло бути запозиченим офіційною педагогікою, яка з початку 30-х років розвивалася повністю у контексті партійно-державної освітньої політики.

Такою була загальна соціальна й науково-педагогічна картина, на фоні якої обговорювалась та досліджувалась обрана нами проблема.

На попередньому етапі дослідження (він охоплював другу половину XIX – поч. XX століття) ми виявили певну тенденцію в розвитку педагогічної думки, яка була пов'язана з осмисленням навчального пізнання, його сутності, механізму, законів співвідношення з науковим пізнанням. Новий етап в розвитку цієї тенденції був пов'язаний з обґрунтуванням навчання як складної взаємодії учня і вчителя, в якому педагог як носій культурних цінностей стимулює в учня позицію “внутрішньої людини”, спрямовує процес саморозвитку його природних сил, допомагає учню якомога ефективніше пройти шлях від індивіда до культурної особистості. Дидактичним змістом наповнювалася теза К.Ушинського про навчання як засіб духовно-морального становлення особистості. На початку 20-х років найактуальнішою для педагогів-гуманістів ставала необхідність захисту цінностей освіти та культури у вихованні та розвитку людини. Тоді стає зрозумілим і досить стійкий інтерес педагогічної думки до проблеми розвитку творчого пізнання.

На думку сучасних учених, дидактика 20-х років розвивалась як галузь педагогічної науки, зорієнтована на практику. Перша узагальнююча праця “Основні питання радянської дидактики” була створена колективом авторів у складі Ш. Ганеліна, М. Салтикової та О. Сиркіної у 1929 році, що є свідченням оригінального дидактичного та методичного досвіду, накопиченого у 20-ті роки [2]. Автори цієї праці спиралися на наукову традицію альтернативної педагогічної думки і,

разом з тим, намагалися осмислити дидактичні реалії радянської школи 20-х років.

Звернемося до змісту тих дидактичних категорій, що стосуються прямо чи опосередковано нашої проблеми, оскільки створювали поліфонічне ідейне підґрунтя для її обговорення.

У педагогічній літературі альтернативного напрямку набуло тлумачення поняття “освітній ідеал”, що визначило тематику досліджень в галузі дидактичних умов і засобів його реалізації. Це людина широкого культурного кругозору, носій загальнолюдських і національних духовних цінностей, активний громадський діяч. Це особистість – індивідуальність, що прагне до постійного самовдосконалення. В освітньому ідеалі акцентувалося особистісне, індивідуальне, творче начало людини, яка “не тільки кількісно звеличувала б творчу діяльну силу людства, але й якісно, вносячи до неї розмаїття, нові елементи й риси” [4, с. 415]. У цьому плані школа повинна дати засоби для подальшого розвитку особистості, забезпечити її знаряддям для самостійної роботи, тобто надати певні знання, розумові навички, привчити до розумової самостійної праці [там само, с.387-388].

У розумінні сутності педагогічного процесу відзначався той його бік, який пов'язаний з пізнавальною діяльністю (“навчальною роботою”). Освітній процес із внутрішнього боку виступав як саморозвиток тих, кого навчають, із зовнішнього – як передача важливіших культурних надбань.

Традиційна діада “викладання – учіння” трансформувалася в уявлення про їхню внутрішню єдність, яка обумовлена стимулюванням процесів саморозвитку та самовдосконалення

особистості учня за умови професійного мистецтва вчителя.

У контексті гуманістичної парадигми учіння розглядалося не як засвоєння освітнього матеріалу, а як самонавчання, самоосвіта, самовдосконалення, яке з дорослішанням стає більш усвідомленим, відповідальним, вдалим і творчим, менш пов'язаним із підтримкою та допомогою з боку педагога (Г. Ващенко, С. Русова, М. Рубінштейн, С. Гессен та ін.).

Термін “навчання” використовувався в контексті функції передачі знань, формування загальноосвітніх навичок, а “самоосвіта” як залучення до культури пролетарської і селянської, задоволення потреби в освіті дорослого населення (Н. Крупська, О. Калашніков, А. Пінкевич, С. Шацький та ін.). Характерною рисою цього часу стало те, що основні дидактичні поняття наповнювалися змістом у залежності від політичних настанов “поточного моменту”. Теоретики радянської педагогіки наголошували на соціальних завданнях і соціальних аспектах змісту та організації процесу навчання, в той час, як педагоги-гуманісти виокремлювали зовнішню і внутрішню сторони дидактичних фактів, і саме остання мала стати центром уваги дидактів, бо дослідження її розвивальних можливостей зможе надати навчанню активності і суб'єктності.

Один з лідерів гуманістичного напрямку М. Рубінштейн підкреслював, що навчання має смисл лише тоді, коли процеси активності, самодіяльності, самовизначення, самотворення для кожної особистості будуть поступово набувати найвищого позитивного рівня. Вчений виходив з того, що процес становлення

особистості є процесом саморозвитку, “культивуванням свого Я, самодіяльним” [5, с. 50].

У поглядах С. Гессена освітній процес – це взаємодія педагога, носія культури, і дитини як особистості, що розвивається, в її саморуханні від несвободи до все більшої і більшої суб'єктності й автономності [3]. Ці ідеї підтримували також відомі у 20-ті роки педагоги і методисти (А. Євтигнєєв-Беляков, С. Іванов, В. Ульяновський, С. Ананьїн, Л. Синицький, Г. Ващенко, О. Музиченко, М. Григор'єв, Б. Райков, К. Ягодовський та ін.).

Отже, таким чином досліджуваний період виявився своєрідним етапом розвитку дидактичної думки. Присутність альтернативних поглядів зумовила неоднозначність підходів до вирішення широкого спектру актуальних на той час проблем. У їх дидактичній інтерпретації ми бачимо визнання загальнолюдських і національних цінностей: людина як виховний ідеал; освіта як саморозвиток людини, самореалізація її сутнісних фізичних, інтелектуальних і духовних сил, як засіб виявлення індивідуальності і творчості (альтернативний напрям); орієнтація на формування соціалістичного типу людини, жорстко детерміновані завдання освітньо-виховного процесу на виконання соціального замовлення, вузький прагматичний підхід до змісту освіти, особливо до її культурознавчого компоненту (офіційна педагогіка). Проте очевидним є той факт, що поєднуючим обидва напрями фактором була ідея активності, самостійності особистості в її намаганні адаптуватися до соціуму.

Першорядного значення у реформуванні шкільної системи набувала технологічна сторона освітнього процесу, а саме, методи й

форми організації навчального пізнання.

Виконаний нами аналіз науково-педагогічної та методичної літератури 20-х років дозволяє виокремити ідею методу навчання як співвідношення діяльності учня і вчителя, як акт процесу взаємодії двох суб'єктів, а не просто засіб педагогічної діяльності, зорієнтований лише на оволодіння знанням. Така позиція своїм корінням сягає в той період розвитку дидактичної думки, коли закладалося її гуманістичне ядро (друга половина XIX – поч. XX століття), коли в загальній схемі аналізу методу (його визначення, педагогічний потенціал, педагогічні умови використання) давалася його характеристика з боку психологічних особливостей пізнавальної діяльності та логіки наукового пізнання.

Цю традицію підтримав С.Гессен, його концепція створювалася на початку 20-х років, коли методи трудової школи активно, але часто бездарно запроваджувалися в масову практику. Погляди С.Гессена на методи навчального пізнання як методи оволодіння науковим мисленням розкривалися в його концепції епізодичних та систематичних освітніх курсів. В епізодичному курсі матеріал розгортається як певна кількість епізодів (проблем науки) й елементів методу даної наукової дисципліни у вивченні фактичних реальних даних. У систематичному курсі матеріал вивчається за допомогою “лабораторного методу”. На конкретному матеріалі різних фізичних, біологічних і т.ін. явищ учні оволодівають елементарними прийомами роботи, повторюють “класичні досліди”, виконують самостійно доступні завдання дослідницького характеру. Таким

чином, на власному досвіді вони відкривають науку для себе в її можливостях і межах, проблемах і гіпотезах. Разом з тим, цей метод використовується з метою вивчення лише певних розділів систематичного курсу, основне завдання якого – оволодіння системою знань. Необхідними в даному випадку є словесні методи, орієнтовані на єдність формального й матеріального підходу. Розвиток уміння самостійно мислити, точно передавати чужу думку, аргументувати наукові положення передбачає вихід за межі “лабораторного методу” – в атмосферу творчого уроку, де вчитель виступає як носій “засобу збереження й передачі наукового методу”, де спільна робота всіх здійснюється не за готовими зразками, а самостійним, творчим шляхом [3, с. 245].

Виділимо також позицію М.Рубінштейна, в працях якого також зберігалася настанова на взаємозв'язок із попереднім етапом у розвитку теорії методів навчання. Його підхід приваблює тим, що був вільним від ідеологічних оцінок і наближався до наукової об'єктивності. М.Рубінштейн наполягав на тому, щоб “активні” методи не протиставлялися “пасивним”, тому що кожний метод може існувати в системі, і не треба абсолютизувати ані ті, ані інші. Це зауваження є надзвичайно важливим у тій ситуації, коли в масовій шкільній практиці спостерігалася захоплення “активізмом” у методах, і ідея активності й самодіяльності учнів іноді доводилася до абсурду [5].

Багато науковців у той час у своїх працях (О. Калашников, Н.Крупська, П.Блонський, С.Шацький, Я. Ряппо та ін.) методам шкільної роботи надавали особливого значення і, закликаючи вчителів до творчості на початку 20-х років, мали на увазі саме

творчість у методах навчання, але до можливостей використання накопиченого раніше досвіду ставилися більш категорично, наполягаючи на модернізації існуючих і пошуку нових методів. Особливо багато уваги надавалося розробці дослідницьких методів або близьких до них: “Якщо дореволюційна школа орієнтувалася на методи догматичні та евристичні (у формі бесіди, питань та відповідей), приєднуючи до них у разі необхідності забезпечення засвоєння матеріалу прийоми наочності, предметності, моторності, то нова, революційна школа визнає принципово правильною орієнтацію на дослідницький, “евристичний” (у формі його наближення до дослідницького) методи навчальної роботи” [2, с.80].

“Словесні” методи як традиційні заперечувалися, а методи, що вимагали моторної, інтелектуальної, трудової активності, самостійності і творчої пізнавальної діяльності учня приймалися й активно пропагувалися. Зауважимо, що деякі українські педагоги вимагали якомога ширше використовувати весь арсенал методичних засобів для активізації пізнавальної діяльності, в тому числі і словесні методи, наповнюючи їх новим змістом (О.Залужний, М.Зарецький, Я. Чепіга, С.Ананьїн). Розвиток активності й самостійності учнів розглядався як основний критерій вибору методів шкільної роботи. Під знаком такого підходу проходила вся теоретична робота в галузі методів освітнього процесу.

Значний внесок у той час в обґрунтування методів шкільної роботи зробили І.Автухов, С.Ананьїн, Г.Ващенко, Ш.Ганелін, М.Григор'єв, А.Євстигнєєв-Беляков, М.Зарецький, А.Пінкевич, Н.Попова, С.Русова, І. Челюсткін, Я.Чепіга, М.Шульман та

ін.

Поняття “метод освітнього процесу” (“метод навчання”, “метод шкільної роботи”) не мало чіткого визначення. У педагогічній літературі того часу було представлено декілька підходів і тлумачень. Дехто з дослідників указує, що у педагогічних працях містилося майже півтора десятка визначень [1, с.12]. Не вдаючись до їх ґрунтовного аналізу, відзначимо, що з огляду на нашу проблему, вельми цікавим постає більш широке розуміння характеру пізнавальної діяльності, ніж “засіб засвоєння”, навіть із сучасними поглядами, більш різнобічне уявлення про цільове призначення всієї органічної сукупності методів і прийомів у процесі навчання.

Усю різноманітність шляхів, засобів та прийомів освітньої роботи, яка характеризувала масову практику і висвітлювалась у відповідній літературі, теоретики намагалися систематизувати і представити у вигляді конкретної класифікації методів.

В умовах, коли дидактична ідея класичної педагогіки (активності й самостійності) набувала у радянській педагогіці ідеологічної цінності, методи стали розділяти на дві протилежні групи (активні й пасивні): словесні – предметні (А. Пінкевич); метод готових знань – метод пошуку (Б. Всесвятський); методи трудові і нетрудові (І. Челюсткін) та ін. Основною ознакою більшості класифікацій була “міра активності” учнів.

Серед класифікацій, що створювалися на підставі емпіричних узагальнень шкільної практики, особливе місце посідає класифікація М. Рубінштейна [5, с.106]. Учений виходив з ідеї, що розроблятиметься в дидактиці в кінці 50-х років, а у 60-70



рр. виявиться у провідному напрямі вдосконалення навчального процесу – проблемному навчанні. М. Рубінштейн, спираючись на цю ідею, побудував відповідну схему: метод введення учнів у проблему (“найбільш сучасні зразки” – метод проектів та метод життєво-трудових вузлів); методи введення освітнього матеріалу (метод тем, методи комплексів, краєзнавчий, екскурсійний); методи розв’язання проблеми (лабораторний, Дальтон-план, дослідницький, сократичний, проблемний, догматичний).

Значущим у цій класифікації вважаємо спробу вченого показати позицію учня як суб’єкту процесу пізнання, з якою пов’язана необхідність поєднання репродуктивної і творчої пізнавальної діяльності, єдність змістової і процесуальної сторін навчання.

Досліджуючи проблему, ми відзначили ті групи методів, які працювали на розвиток творчої пізнавальної діяльності учнів, їхніх пізнавальних здібностей, розумової самостійності, тим більше, що саме вони опинилися в центрі теоретичних і методичних пошуків визначеного періоду. Такими методами, з якими безпосередньо пов’язувалося розв’язання нових виховних завдань, став дослідницький метод (точніше група методів) та використання суспільно корисної праці як дидактичного засобу (Б. Райков, В. Ульяновський, К.Ягодовський, Б. Всесвятський, С.Ананьїн, О. Музиченко, Л. Синицький, Я.Чепіга, П.Блонський, О. Калашников та ін.). У середині 20-х років теза про провідну роль дослідницького методу набуває першорядного значення у педагогічній науці. У працях різних авторів він отримав наступні визначення: дослідницький, метод пошуків, активно-дослідницький, активно-

трудовий, дослідницько-трудовий, лабораторно-дослідницький, лабораторний [1].

З педагогічної точки зору, потенціал дослідницьких методів забезпечував виховання дослідницького інтересу, формування вміння бачити дослідницьку задачу та планувати її рішення. Визначалися такі його можливості, як забезпечення вищого ступеня реалізації психічного розвитку дитини, її активності, ініціативи, самодіяльності, самостійності в навчальній діяльності, оптимального злиття викладання й учіння.

Запровадження в життя школи принципу зв’язку шкільного життя із завданням соціалістичного будівництва вимагало включення у методи роботи тих засобів засвоєння освітнього матеріалу, які мали орієнтуватися на “участь у житті”, на “громадську роботу школи”.

В умовах термінологічної невизначеності використання суспільної роботи одні вчені відносили до методів, інші – до форм шкільної роботи. Не було чіткої диференціації у визначенні нових засобів, які народжувалися у практиці: метод суспільно корисної роботи, комплексний метод, метод цільових завдань. У другій половині й кінці досліджуваного періоду широкого розповсюдження набули Дальтон-план і метод проектів. На думку дослідників, ці методи зв’язку школи з життям, теорії з практикою виникали як ініціатива “знизу” і існували, як правило, у формі колективних суспільно корисних справ. Приклади цього знаходимо в тогочасній літературі з “комплексного методу”, або з комплексної системи навчання, яка являла собою модель пізнавально-практичної діяльності (С. Іванов,

К.Соколов, М. Рубінштейн, М. Зарецький, О. Музиченко, І. Соколянський, О. Парадиський, В. Таран, П. Мостовий та ін.).

В основі впровадження нових форм освітнього процесу у школах України лежали гуманістичні ідеї: учень, його психофізіологічні особливості, потреби, інтереси, бажання становлять центр педагогічного процесу, його рушійну силу; навчання – творчий розвиток учня, процес оволодіння знаннями, навичками, що мають життєвий, перетворюючий характер.

Таким чином, у 20-ті роки ХХ століття в педагогічній науці була створена сприятлива ситуація щодо теоретичної розробки провідних дидактичних питань. Розгортання інноваційних процесів у передовій шкільній практиці створювало базу для теоретичного обґрунтування

проблеми творчого пізнання. Реалізація ідеї соціально-активної особистості передбачало функціонування навчального процесу на принципах активності, творчості, самодіяльності. Пріоритетною ставала пізнавальна діяльність учнів, навчання як «шкільне дослідження», як засіб розвитку пізнавальних інтересів, якісного засвоєння освітнього матеріалу. Осмислювалися методи й ті організаційні форми навчання, в яких створювалися більш сприятливі умови для розвитку творчого пізнання, дослідницькі методи, метод проектів, комплексна система, Дальтон-план.

У подальшому заслуговує більш докладного вивчення передова шкільна практика з точки зору організації процесу навчання як відкритої творчої системи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

2. Ганелин Ш.И., Салтыкова М.Н., Сыркина О.Е. Основные вопросы советской дидактики. – М., 1929. – 276 с.

3. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. –

М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.

4. Кантеев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

5. Рубинштейн М.М. Основы общей методики. – М.: Изд-во Высших пед. курсов, 1928. – 178 с.

*Подано до редакції 31.01.07*

## РЕЗЮМЕ

В статті розглядаються передумови, і генезис розвитку дидактичної думки 20-х років ХХ століття в контексті обговорення проблеми розвитку творчого пізнання.

Аналізуються особливості історичної та загальнопедагогічної ситуації, які обумовили специфіку дидактичних пошуків, постановку та обговорення найважливіших дидактичних категорій.

## SUMMARY

The article deals with preconditions and genesis of the development of didactic thought of the 20's of the XXth century as a basis context of the discussion on the problem of creative cognition. The author analyzes peculiarities of the historical and general didactic situation, which stipulated a specific character of didactic research and consideration of the most essential didactic categories.