

**Головко Маргарита**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти,  
Слов'янський державний  
педагогічний університет*

**Головко Сергій**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,  
Українська державна академія залізничного  
транспорту, м. Красний Лиман*

## **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ**

### **ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ 1920-Х РОКІВ**

*У статті представлено результати історико-педагогічного аналізу новаторських пошуків у галузі дидактичного досвіду. На прикладі найбільш відомих та популярних підходів до використання дослідницького методу у розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів, охарактеризовано здобутки та недоліки у його практичному застосуванні.*

**Ключові слова:** *дидактичний досвід, методи навчання, дослідницький метод, репродуктивна пізнавальна діяльність, творча пізнавальна діяльність.*

*В статье представлены результаты историко-педагогического анализа новаторских поисков в области организации обучения. На примере наиболее известных и популярных подходов к использованию исследовательского метода в развитии творческой познавательной деятельности учащихся, охарактеризованы достижения и недостатки в его практической реализации.*

**Ключевые слова:** *дидактический опыт, методы обучения, исследовательский метод, репродуктивная познавательная деятельность,*

*творческая познавательная деятельность.*

*The article deals with the results of historical-pedagogical analyses of the innovative search in the field of the organization of teaching. It is carried for example of more famous and popular approaches to the use of the research method in the development of the pupil's creative cognitive activity. Advantages and disadvantages of its practical realization are outlined.*

**Key words:** *didactic experience, methods of teaching, research method, reproductive cognitive activity, creative cognitive activity.*

Розвиток творчого потенціалу кожної особистості, розробка з цією метою відповідних технологій та методів навчання посідає одне з найпріоритетніших місць у сучасній стратегії оновлення всієї системи освіти. У цьому контексті, вивчення педагогічного досвіду, накопиченого у минулому, може стати корисним у процесі реалізації завдань нової освітньої політики: з одного боку маємо використати все те, що є позитивним і доцільним у цьому досвіді з урахуванням особливостей сьогодення, з іншого – не повторити більше тих помилок, що мали місце в минулому і привели до невиправданих наслідків.

У галузі науково-педагогічного знання накопичено великий масив даних, що розкривають особливості розвитку теорії і практики навчання у визначений історичний період, особливо у 20-ті роки, що були пов'язані із переходом від однієї суспільно-політичної парадигми до іншої.

Великий внесок у вивчення та осмислення педагогічного досвіду 1920-х років зробили С. Ананьїн, М. Грищенко, О. Дзевєрін, Р. Вендровська, М. Константинов, Т. Корнейчик, Ф. Корольов, В. Курило, Є. Мединський, М. Половцева, З. Равкин, Я. Ряппо, О. Сухомлинська, Ф. Фрадкин, С. Чавдаров, В. Чепелєв, М. Ярмаченко, Г. Ясницький. Досліджувалися такі аспекти дидактичного досвіду, як обґрунтування мети, завдань та сутності навчання, його змісту, форм, методів та принципів; роль наочності, розвиток пізнавального інтересу, активності й самостійності тощо. Проте, новаторські пошуки у напрямку розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній дидактиці досліджуваного періоду залишаються маловивченими.

Висвітлюючи тенденції розвитку досліджуваної проблеми, ми спиралися на сучасні методологічні підходи і звертали увагу перш за все на педагогічні

явища національної історії, які несуть у собі своєрідність, оригінальність, якісну відмінність спрямувань, концепцій, теорій, поглядів і становлять відповідне духовне історичне явище. До цього процесу залучали також педагогічні явища, які отримали свій розвиток в силу історичних, соціальних та політичних причин російською мовою у певних межах історико-культурних і наукових стосунків, які збагачували і поглиблювали наукові розвідки відповідними здобутками та цінностями і становили загалом той освітньо-культурний і науковий простір, в якому відбувалися новаторські пошуки теоретико-методичних засад розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів.

У 20-ті роки ХХ століття була здійснена спроба широкого запровадження у навчальний процес методів пошуково-творчого характеру не тільки у межах репродуктивного пізнання, але й у межах більш високого, творчого, тобто наукового-дослідницькі методи, Дальтон-план, метод проектів, комплексна система тощо. Мета даної статті полягає у викладенні результатів аналізу досягнень дидактичного досвіду, які стосувалися дослідницького методу.

20-ті роки ХХ століття характеризувалися активним розвитком теоретико-методологічних засад педагогічної науки, обґрунтуванням її фундаментальних категорій, співіснуванням у педагогіці різних моделей освіти, парадигм виховання й навчання, запровадженням у шкільну практику накопичених у дидактиці досягнень, причому у межах цього теоретичного і практичного пошуку народжувалися ідеї навчання й виховання творчої особистості; перевірялася ефективність використання нових методів і форм навчання, що були орієнтовані на розвиток творчості.

Як специфічну особливість генезису теоретико-методологічних основ дидактики сучасні дослідники відзначають домінування внеску представників гуманістичної традиції (альтернативного напрямку), особливо у 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 напрямок 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 збереглися 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 [4].

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.

Першорядного значення у реформуванні шкільної системи набувала технологічна сторона освітнього процесу, а саме методи і 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. 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» [3, с. 80].

Досліджуючи проблему, ми звернули увагу на ті групи методів навчання, які працювали на розвиток творчої пізнавальної діяльності учнів, їх пізнавальних здібностей, розумової самостійності, тим більше, що саме вони опинилися у центрі теоретичних і методичних пошуків визначеного періоду. Такими методами, з якими безпосередньо пов'язувалося розв'язання нових виховних завдань, став, по-перше, дослідницький метод (точніше група методів) та, по-друге, використання суспільно корисної праці як дидактичного засобу (Б. Райков, В. Ульянинський, 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-трудоий, дослідницько-трудоий, лабораторно-дослідницький, лабораторний [2, с. 14].

Термінологічна невизначеність привела до того, що до цієї групи включали різні засоби педагогічної взаємодії, в тому числі і ті, які в запропонованих тоді класифікаціях методів набували самостійного значення: активно-трудоий, лабораторний, екскурсійний, евристичний тощо. Але

загальним до всіх підходів було те, що глибинною основою пошуку засобів навчання виступала ідея орієнтації пізнавальної діяльності учня на дослідницьку діяльність вченого або в її цілісності, або лише в окремих елементах.

З ідеологічної точки зору розвивальний потенціал дослідницьких методів пов'язувався з вихованням в учнів комуністичного світогляду, свідомого, активного, творчого ставлення до революційного будівництва нового життя, бо на початку 20-х років наявність творчого мислення становила необхідну рису «борця та будівника соціалістичного суспільства». 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 у навчальній діяльності, оптимального злиття викладання і вчення.

У визначенні сутності методу виділялась загальна настанова на «відкриття істини шляхом більш або менш самостійного дослідження» (І. Автухов). При цьому в якості «об'єкту» виступав конкретний життєвий матеріал (від спостереження факту, явища, процесу в умовах шкільної лабораторії – до дослідження «епізодів життя» у природному, трудовому, культурному оточенні школи [1, с. 45–47]).

Аналіз тлумачень сутності дослідницького методу дозволяє виявити і загальні риси, і відмінності у підходах різних педагогів. Всі дослідники підкреслювали значення даного методу для розвитку активності і самостійності дітей у пізнанні довкілля, у пізнанні істини. Саме в цьому смислі робота учнів за дослідницьким методом є аналогічною дослідницькій роботі вченого.

Б. Райков під дослідницьким методом розумів метод умовиведення від конкретних фактів, які самостійно спостерігаються і вивчаються школярами. На його думку, основу самостійного дослідження учнів становить логічний процес, який проходить через чотири ступеня: спостереження і постановка запитань; побудова можливих рішень; дослідження можливих рішень і вибір одного з них як найбільш ймовірного; перевірка гіпотези і остаточне її затвердження.

В інший спосіб дослідницька діяльність могла бути розгорнутою як справжнє наукове дослідження у залежності від вікових можливостей учнів, рівня їх підготовленості і ступеня складності самої дослідницької роботи. З

точки зору вчителя його діяльність пов'язана з вибором об'єкта вивчення, визначення рівня самостійності і характеру мислення учня, а з точки зору учня його вчення тим оптимальніше, чим ближче воно до праці вченого.

У тлумаченні характеру взаємодії суб'єктів навчання у застосуванні дослідницьких методів виокремлювалися такі ознаки педагогічного керівництва, коли відбувається збільшення міри самостійності учнів і у визначенні проблеми дослідження, його об'єкту, і у плануванні шляхів та засобів реалізації завдань, і безпосередньо самій дослідницькій діяльності, і в оцінюванні її результатів. Учень, якого спочатку веде педагог, стає більш вільним і здатним до того, щоб самостійно обирати проблему дослідження, розробити план, здійснити відповідні дії і прийти до певних висновків.

У групі дослідницьких методів найбільш технологічно розробленим був лабораторний метод у викладанні природничих дисциплін (Б. Райков, В. Ульянинський, К. Ягодовський, Б. Всесвятський, В. Наталі, Я. Чепіга, Л. Синицький, Б. Ігнат'єв).

При використанні дослідницького методу у навчанні вчитель повинен перш за все навчити учнів самостійно спостерігати і осмислювати фактично не чужі (сторонні) слова та думки (в книжках та оповіданнях), не чужу графіку (картини, таблиці), а справжні факти реальної дійсності. При цьому потрібно навчати дітей оволодівати цими фактами і робити з них висновки самостійні, не підказані і не нав'язані. Б. Райков вважав, що задача побудови курсу природознавства, особливо на першому ступені навчання, полягає в тому, щоб виділити та підібрати такий фактичний матеріал, який був би доступний для самостійного опрацювання дітьми, обмежити програму викладання таким запасом теоретичних положень, які дійсно можуть бути безпосередньо виведені з цього фактичного матеріалу.

Б. Райков обґрунтовує роль, місце дослідницького методу у навчальному процесі та особливості його використання у природничих науках у порівнянні із суспільними. Значення дослідницького методу, його освітня цінність полягає в тому, що він вчить учня правильно спостерігати і роздивлятися, правильно міркувати, правильно діяти. Місце дослідницького методу вчений визначав таким чином: на першому ступені навчання він виступає як головний і майже єдиний, на другому – зберігає головну роль, але не монопольну, можливі й інші методи (вербальні, робота з книжкою тощо), отже застосовувати його бажано у динаміці. За Б. Райковим, дослідницький метод є перш за все методом формально-логічним. Засіб організації пізнавальної діяльності – це своєрідна «калька» наукового дослідження, яка базується на закономірностях освітнього процесу і вікових можливостях учнів. Різницю

між діяльністю вченого і діяльністю учня-дослідника Б. Райков визначив як лише кількісну, бо учень має справу лише з невеликою кількістю об'єктів [5, с. 15]. Вчений бачив не тільки сильні сторони дослідницького методу, а й слабкі місця, бо він потребував великих затрат часу, а це знижувало загальний науковий рівень і якість навчання.

К. Ягодовський вважав, що за умови використання дослідницького методу немає підручника, немає оповідання вчителя, відсутнє будь-яке догматичне наповнення знаннями. Всі питання навчальної програми подаються учням для самостійного дослідження. З цією метою весь курс природознавства поділяється на ряд завдань, які діти повинні вирішувати самостійно.

В. Ульянинський намагався з'ясувати розбіжності між науковим пошуком та пошуком учня. Наукове дослідження, на думку В. Ульянинського, включає в себе наступні стадії:

- 1) спостереження і досвід, який включає в себе елемент критики;
- 2) порівняння, тобто групування матеріалу за певними ознаками і встановлення на цій основі певної системи;
- 3) пояснення, тобто умовивід від спостережень (дій) до причин і, навпаки, відкриття причинних відношень;
- 4) встановлення законів, за якими діють явища даної категорії;
- 5) узагальнення цих законів у цілісну картину, побудова гіпотез і теорій;
- 6) оцінювання здобутих знань та використання їх у теорії і на практиці [6].

Дослідницька робота у шкільному вимірі характеризується як самостійне рішення різних питань за допомогою безпосереднього активного спостереження; самостійного експериментування, як базового, так і перевірного; самодіяльного творчого репродукування (графічного, вербального тощо). Між науковим дослідженням і дослідженням учня існують відмінності, як якісні, так і кількісні. Вчений має великий дослідницький досвід, відповідне розумове тренування, вміє організувати дослідження, вдало користуватися знаряддям дослідження і у разі необхідності створювати нові знаряддя для своєї праці. Учень же нічого такого у своєму розпорядженні поки що не має.

Як видно з цього, В. Ульянинський не зумів показати принципові ознаки схожості й відмінності між науковим та навчальним пізнанням. Вочевидь, суттєві ознаки схожості і відмінності треба шукати не у зовнішній діяльності того чи іншого, не у рівні їхньої підготовки (хоча це і має певне значення), а у внутрішній структурі самого процесу пізнання.

У питанні щодо вибору об'єктів, що вивчаються, існували певні розбіжності. Група педагогів-методистів, яку очолив Б. Райков, зосередила свою увагу на організації дослідницької роботи в умовах шкільної лабораторії. Дещо по-іншому тлумачили застосування дослідницького методу Б. Всесвятський, Б. Ігнат'єв, Я. Чепіга, О. Музиченко, Л. Синицький. Ідея шкільного експерименту переносилася з лабораторії у природні умови, коли об'єктом дослідження ставали факти і явища життя, пізнавальна діяльність організовувалася як пошуково-самостійна робота над певним життєвим матеріалом. Тоді порядок дій мав наступний вигляд: визначення загального завдання, актуалізація попереднього досвіду та знань, підготовка до цілеспрямованого спостереження, складання його плану, спостереження за визначеними об'єктами, збір фактичного матеріалу, систематизація матеріалу. Власне дослідницька діяльність розгортається під час організації спостережень у життєвих умовах, проведенні лабораторних занять, екскурсій, роботи з довідковою літературою, фіксації матеріалу. Кінцевий етап – обговорення і підведення підсумків.

Оскільки при застосуванні цього методу в межах шкільного освітнього процесу виникали певні труднощі (вибір об'єктів, засобів їх вивчення згідно з логікою наукового пізнання), то практична реалізація дослідницького методу у вітчизняній школі спиралася на можливості його застосування в умовах реального життя. Наприклад, у позакласній роботі застосування дослідницького методу йшло по лінії організації метеорологічних, гідрологічних, фенологічних спостережень, робіт економічного, статистичного, етнографічного, археологічного та іншого характеру, за завданнями місцевих краєзнавчих організацій, науково-дослідних установ, по лінії організації сільськогосподарських дослідних станцій (Л. Степашко, А. Доценко, Т. Баранова, В. Пилипчук).

Як впливає з наведеного вище матеріалу, суттєві відмінності спостерігалися і в питанні про співвідношення власне дослідницького методу і наукового дослідження. Ш. Ганелін підкреслював їхню однотипність, а В. Наталі у якості дослідження розглядав звичайне спостереження, якщо воно веде до умовиводу, що, на нашу думку, навряд чи можна вважати доцільним.

Важливим у контексті дослідження нашої проблеми є питання про співвідношення дослідницького методу з іншими. «Рекомендуючи покласти лабораторно-дослідницький метод в основу всього шкільного устрою, ми вважаємо, що не тільки природознавство, а й всі інші предмети навчального плану мають перейти на цей метод» – ось позиція К. Ягодовського [5, с. 18]. Проте, українські педагоги І. Сवादковський, А. Срібний і російські Б. Райков

та Б. Ігнат'єв наголошували на необхідності поєднання дослідницького методу з іншими і неправомірність універсалізації першого, бо він не є єдиним методом навчання.

Розповсюдження дослідницького методу у теорії і практиці можна пояснити тим, що декілька методів, які дослідниками виокремлювалися як самостійні, були різновидом дослідницького – активно-трудоий, лабораторний, евристичний (Р. Вендровська).

До групи дослідницьких методів було віднесено екскурсійний метод, який мав і самостійний статус, і водночас був або елементом шкільного дослідження, або комплексного методу (І. Гревс, М. Рубінштейн, С. Анан'їн та ін.). У деяких класифікаціях до дослідницьких методів включали активно-трудоий (П. Афанасьєв, Б. Жаворонков, І. Челюсткін). Вчені виходили з того, що екскурсії дають багатий життєвий матеріал для умовиводу, пошуків, висновків, нових знань тощо, а праця учнів розглядалася як активна навчальна діяльність, що потребувала від суб'єктів освітнього процесу спільних дій щодо визначення мети, плану, засобів роботи, спрямованих на здобуття і засвоєння нових знань, закріплення умінь та навичок.

Таким чином, у процесі реалізації дослідницьких методів панувало два підходи: від зведення пізнавальної діяльності до «наочності» та «моторності» з метою активізації навчання до включення учнів у процес наукового дослідження.

Хоча процес теоретичного і практичного осмислення використання методів наукового пізнання у дидактичних цілях залишився незавершеним, існувала реальна загроза універсалізації дослідницького методу, а його використання у шкільній практиці трансформувалося досить часто у невдалі та примітивні форми і прийоми роботи вчителя і учнів, є всі підстави говорити про високу освітню цінність і потенційні можливості дослідницького методу у контексті розвитку творчої пізнавальної діяльності в умовах реалізації особистісно-розвивальної функції сучасної освіти.

У новаторських дидактичних пошуках відзначимо спробу педагогічної інтерпретації методів наукового пізнання. В такому напрямку йшло обґрунтування дослідницького методу, а передова шкільна практика тих років довела великі потенційні можливості цієї ідеї в аспекті особистісно-розвивальної освіти і в організації самого процесу навчання як відкритої динамічної системи. Разом з тим, теорія дослідницького методу 20-х років характеризується, на наш погляд, двома крайнощами: а) різке протиставлення творчого пізнання репродуктивному, визнання першого як єдино можливого у

навчальному процесу; б) принесення у жертву в ім'я творчої активності системи знань з основ наук. Такі позиції можна пояснити слабкістю методологічних основ молодого радянської дидактики. Уся історія школи, життєвий досвід, шкільна практика, теорія наукового пізнання засвідчують, що завдання розвитку творчої активності учнів, формування методів самостійного оволодіння знаннями повинно вирішуватися на принципово іншій основі і, перш за все, на визнанні єдності репродуктивного і творчого пізнання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Автухов И. Г. Общие методы школьной работы / И. Г. Автухов. – М. : Работник просвещения, 1929. – 141 с.
2. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.
3. Ганелин Ш. И. Основные вопросы советской дидактики / Ш. И. Ганелин, М. Н. Салтыкова, О. Е. Сыркина. – М., 1929. – 276 с.
4. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
5. Райков Б. Е. Исследовательский метод в педагогической работе / Б. Е. Райков, В. Ю. Ульянинский, К. П. Ягодовский. – М. ; Л., 1927. – 187 с.  
Смоленський С. М. Практичні питання радянської дидактики / С. М. Смоленський. – Х., 1930. – 86 с.