

371.9

С 24

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УРСР

ВІДДІЛ ІНТЕРНАТНИХ УСТАНОВ
ТА РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ
КАБІНЕТ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

ВІДОМІСТЬ
Про навчання
ГЛУХИХ УЧНІВ

Київ — 1963

371.9

С-24

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УРСР

ВІДДІЛ ІНТЕРНАТНИХ УСТАНОВ ТА РЕСПУБЛІКАНСЬКИХ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

зав. вч. каб.

СВІДОМІСТЬ У НАВЧАННІ ГЛУХИХ УЧНІВ

МЕТОДИЧНИЙ ЛИСТ



ПЕРЕВІРЕНО
1981 р.

Київ — 1963

371.95

Методичний лист складено зав. кафедрою дефектології КДПІ
ім. О. М. Горького, кандидатом педагогічних наук,
доцентом Я р м а ч е н к о м М. Д.

Підготовлено до друку заступником директора Республіканського науково-
методичного кабінету спеціальних шкіл Ч е к у р д о ю О. Д.

ЗМІЦНЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ З ЖИТТЯМ — ОСНОВА СВІДОМОСТІ У НАВЧАННІ

«Закон про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», рішення XXII з'їзду КПРС та нова Програма Комуністичної партії Радянського Союзу вимагають докорінного поліпшення якості навчально-виховної роботи в загальноосвітніх школах, встановлення тісних зв'язків школи з виробництвом, з суспільно корисною працею учнів. У відповідних тезах ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР зазначається, що «провідним началом вивчення основ наук в школі, що визначає зміст, організацію та методи викладання, мусить стати тісний зв'язок навчання з життям, з виробництвом, з практикою комуністичного будівництва. Уже з перших років навчання варто психологічно готувати дітей до того, що вони повинні будуть надалі взяти участь у суспільно корисній діяльності, в праці» (9, 63). Накреслюючи завдання партії в галузі народної освіти, Програма Комуністичної партії Радянського Союзу «передбачає виховання і підготовку комуністично свідомих і високоосвічених людей, здатних як до фізичної, так і розумової праці, до активної діяльності в різних галузях громадського і державного життя, в галузі науки і культури». Програма вимагає такої побудови системи народної освіти, «щоб навчання і виховання підростаючого покоління були тісно зв'язані з життям, з продуктивною працею» (10, 390).

Лише правильне поєднання розумової та фізичної праці може забезпечити всебічний гармонійний розвиток людини комуністичного суспільства. К. Маркс в інструкції делегатам тимчасової центральної ради з окремих питань писав, що «при розумному суспільному ладі **кожна дитина** з 9-ти років повинна стати продуктивним працівником так само, як і **кожна працездатна доросла людина** повинна коритися загальному **законові природи**, а саме: щоб їсти, вона повинна працювати, і працювати не тільки розумом, але й руками» (5, 43). Розвиваючи і поглиблюючи дане положення К. Маркса в нових історичних умовах, В. І. Ленін писав, що «не можна собі уявити ідеалу майбутнього

суспільства без поєднання навчання з продуктивною працею молодого покоління» (6, 423).

Ці настанови К. Маркса і В. І. Леніна стали загальновизнаними і керівними положеннями для марксистів-ленінців. Свою дальшу розробку і конкретизацію вони знаходять в працях і численних виступах М. С. Хрущова, з ініціативи якого проведена докорінна перебудова радянської школи (9, 10). Перебудова роботи загальноосвітньої школи, перш за все, спрямовується на підвищення свідомості учнів у навчальному процесі, що органічно пов'язане з розвитком їх активності і самостійності. Забезпечення свідомості у навчанні як нормальних, так і глухих учнів є суттєвою умовою розвитку їх творчості і винахідливості і важливим завданням загальноосвітньої та спеціальної школи. ЦК КІРС та Рада Міністрів СРСР вказують, що перебудова шкільної освіти вимагає «зміни не тільки змісту, але й методів навчання в бік всемірного розвитку самостійності та ініціативи учнів» (9, 67).

Активність учнів необхідна для досягнення будь-яких навчальних цілей: при сприйманні пояснень учителя вимагається активна увага, ясне розуміння викладених знань, прагнення запам'ятати їх; одержання знань з інших джерел вимагає від учнів самостійної роботи у вигляді спостережень, дослідів, вивчення матеріалу книги; самостійна їх робота необхідна для практичного оволодіння знаннями, уміннями, навиками в процесі розумової і фізичної праці. Без достатньо високої активності та самостійності учнів взагалі немислиме ефективне навчання їх. «Активна роль учнів у процесі навчання,— зазначає Б. П. Єсіпов,— обумовлюється розвитком у них самостійності та ініціативи в пізнавальній і практичній діяльності» (81, 6—7).

Самостійна робота учнів є важливішою умовою розвитку їх пізнавальних здібностей: спостережливості, допитливості, логічного мислення, пам'яті, уяви, творчої активності в добуванні та застосуванні знань. Вона готує учнів до продуктивної самоосвітньої роботи, що має виключне значення в житті дорослих глухих, для яких книга, журнал, газета, взагалі друковане слово є головним джерелом підвищення фахового, культурного та ідейно-політичного рівня.

Завдання школи полягає в тому, щоб, на основі засвоєння учнями певного кола знань про оточуючу природу і суспільство, озброїти їх методом пізнання, тобто навчити їх самостійно вчитись. Тільки єдність матеріальної і формальної сторін навчання може забезпечити ефективність навчально-виховного процесу та його зв'язок з життям, з теперішніми і майбутніми потребами тих, що навчаються. Вчитель завжди мусить пам'ятати не лише так

звані близькі цілі, що полягають у засвоєнні учнями конкретного програмного матеріалу на тому чи іншому уроці, але й більш віддалені, які мають на увазі розвиток особистості в цілому. Вивчення кожної програмної теми, кожної статті з читанки, параграфа з підручника мови, розділу з арифметики важливе не тільки тому, що воно чимсь збагатило пам'ять учнів, але й тим, у якій мірі воно розвинуло мислительні здібності дітей, що нового внесло воно в можливості пізнання ними оточуючої дійсності, у якій мірі воно розширило, говорячи термінологією Л. С. Виготського, «зону найближчого розвитку» (23, 33—52) глухих учнів.

Навчання — не самоціль, а важливіший засіб цілеспрямованого і прискореного розвитку підростаючого покоління. В ньому цінні не лише знання самі по собі, а й те, у якій мірі на основі засвоєних учнями знань формується їх особистість, їх пізнавальні здібності, як готуються учні до самостійної діяльності, що займає провідне місце у дорослих. Досягти цієї мети можна тільки при тій умові, якщо на кожному етапі навчання забезпечуватиметься свідоме і активне засвоєння знань глухими учнями.

Проблема свідомого і активного засвоєння знань глухими учнями набуває особливої важливості і актуальності, якщо врахувати, що в сурдопедагогіці все ще залишаються надзвичайно живучими тенденції формального навчання глухих.

Формалізм у сурдопедагогіці має специфічне вираження перш за все в фетишизації словесної мови, в тому, що навчання словесної мови глухих виступає по суті як самоціль, як основна мета школи. Найбільш виразно цей напрямок виявляється в педагогічній системі «чистого усного методу», основні принципи якої чітко були викладені Амманом і Фатером. Амман виходив з того, що «усна мова в процесі виховання і навчання глухонімих є і засобом, і метою навчання» (58, 38). Фатер взагалі завдання спеціальної школи зводив лише до навчання глухонімих усної мови. Він твердив, що «кожен предмет в школі повинен займати стільки місця, скільки потрібно для мовного розвитку» (56, 169). Отже, по суті він закривав перед глухими двері для пізнання оточуючої дійсності, оскільки без спеціальної підготовки в школі можливості пізнання глухонімих різко обмежені: завдання ж школи обмежувалися рамками засвоєння мови, яке в свою чергу зводилось до постановки звуків, понять і вивчення граматичних форм.

Ідеї формального навчання глухих у кінці XIX ст. були частково перенесені і в російську сурдопедагогіку. Зокрема, програми, розроблені О. Ф. Остроградським, та його методичні погляди базуються на ідеях «чистого усного методу». При початковому

навчанні замість вивчення рідної мови в її усній і письмовій формі та арифметики, основним предметом навчання стає лише мова (154).

Для «чистого усного методу» властиве споглядальне навчання глухих, що обумовлене ігноруванням основної функції мови — функції спілкування. Ілюстрацією цього може бути визначення мови І. А. Васильєвим, який писав: «Мову, з точки зору навчання мови глухонімого, можна розглядати, як зібрання слів і комбінацій з ними, які служать для позначення понять та ідей» (22, XI).

Суворій критиці ідеї формального навчання були піддані на Всеросійській нараді сурдопедагогів у 1938 році, зокрема, в доповіді І. І. Данюшевського (53, 9—16), який підкреслював, що не можна домогтися помітного успіху у навчанні глухих словесної мови, якщо обмежуватися вузько навчальними способами. Для виконання поставленого завдання необхідно сформулювати у глухих дітей потребу в оволодінні мовою, створити умови, з яких би природно витікала необхідність мовної практики, домогтися органічного зв'язку школи з життям.

Нарада накреслила ряд конкретних шляхів піднесення рівня навчально-виховної роботи школи глухих. Проте в той час ще не було достатніх умов для остаточного очищення радянської сурдопедагогіки від залишків реакційної педагогічної системи «чистого усного методу». Критика існуючої системи навчання глухих дітей була правильною, однак на її зміну нічого конкретного не пропонувалося: в той час ще не було для цього достатніх експериментальних даних. Саме тому, не дивлячись на нищівну критику ідей формального навчання, принципові положення «чистого усного методу» продовжували мати місце в радянській сурдопедагогіці аж до кінця 60-х років, тобто до того часу, поки не з'явилася нова більш прогресивна система початкового навчання мови глухих за принципом формування мовного спілкування, розроблена на основі тривалого масового експерименту колективом наукових працівників Науково-дослідного інституту дефектології АПН РРФСР під керівництвом С. О. Зикова (99; 160; 161).

Нова система навчання глухих мові є значним досягненням радянської сурдопедагогіки. Вона остаточно витісняє з теорії і практики спеціальної школи будь-які залишки «чистого усного методу». Дана система дає можливість органічно пов'язувати навчально-виховний процес у школі глухих з життям і діяльністю вихованців, з їх потребами і бажаннями, з їх прагненнями і надіями. Основна суть її полягає в максимальній активізації діяльності учнів. «Зв'язок з діяльністю — це не методичний при-

йом, а керівний принцип в системі навчання глухих дітей»,— говорить С. О. Зиков (99, 42).

Наукове обґрунтування основних принципів початкового навчання мови глухих має суттєве значення не тільки для піднесення ефективності суґубо мовної роботи, але й для докорінної перебудови навчального процесу в цілому. Воно відкриває перед радянською сурдопедагогікою широкі горизонти і прекрасні перспективи стрімкого розвитку. Застосування і дальша розробка нової системи відкриють нові резерви і можливості піднесення освітнього рівня спеціальної школи.

Нова система дає можливість значно прискорити і полегшити оволодіння мовою глухими дітьми, відшукати необхідні резерви для більш повного і швидкого засвоєння ними загальнонаукових знань, поліпшити їх підготовку до участі в суспільному виробництві. Проте, ще не всі сурдопедагоги цілком і остаточно поділяють ідеї даної системи. Частина наукових і практичних працівників у галузі сурдопедагогіки все ще тяжіють до «чистого усного методу», продовжують відстоювати по суті ідеї формального навчання. Небажання відмовитись від традиційних поглядів на специфіку навчання глухих дітей має різноманітні конкретні форми вияву. Як правило, старі ідеї висловлюються уже не в такій відвертій формі, як це робили представники «чистого усного методу», оскільки вони остаточно втратили свій початковий авторитет, а одягаються у новий словесний одяг, модний на сьогоднішній день. У наш час просто таки неможливо не говорити про зв'язок навчання з життям, діяльністю дітей, про розвиток активності і самостійності учнів на уроках та в позаурочний час. Проте ці прогресивні ідеї нашого часу можна ставити у різну залежність і тим самим обумовлювати їх прогресивність або реакційність.

Зупинимось лише на деяких фактах.

Нерідко ставиться питання про необхідність навчання глухих учнів передавати словами те, що вони спостерігають, відчувають, роблять і т. д. У такому навчанні вбачається іноді головне завдання школи. Чи правильно це? Чи можна розраховувати на великі успіхи у навчанні глухих при такій постановці питання? На нашу думку, це помилковий погляд, оскільки в даному разі на перший план виступає формальне навчання. Активна діяльність учнів тут наявна, але вона є лише фоном для засвоєння мови. Питання ставиться не про навчання глухих дітей спостерігати, відчувати, діяти з предметами і явищами оточуючої дійсності, тобто пізнавати об'єктивно існуючий світ, і в нерозривному зв'язку з цим оволодівати мовою як важливішим засобом спілкування та пізнання, а про навчання їх словесної мови з викори-

станням спостережень, відчуттів, діяльності учнів у цілому. Таким чином, в аналізованій гіпотезі пізнання учнями природи і суспільства виступає не як важливіше завдання школи, а лише як допоміжний методичний засіб при формуванні у глухих словесної мови. Не дивно, що при такій системі навчання глухі, закінчуючи школу, так і не оволодівають навиками самостійного використання словесної мови для потреб безпосереднього спілкування.

Іноді вимагається навчальну роботу з глухими учнями будувати так, щоб поступово переходити від заучування готових фраз, словосполучень до самостійного використання їх. Проте, як свідчить багаторічний досвід (адже, по суті це одна з основних вимог педагогічної системи «чистого усного методу»!) та переконливі експериментальні дані С. О. Зикова (99), такий перехід не приводить до бажаних успіхів. І це зрозуміло, адже не можна спочатку вивчити мову, а потім вчитись спілкуванню на ній. Спілкування — основна функція мови і якщо вона ігнорується при початковому навчанні, то це приводить до безплідності всієї педагогічної системи.

Часто сурдопедагоги говорять про те, що оволодіння глухими учнями мовою відкриває їм шлях до знань, до вивчення оточуючої дійсності. І це правильно, адже за допомогою мови можливе не тільки безпосереднє, але й опосередковане пізнання. Мова є необхідною базою для розвитку абстрактного мислення, а, отже, основою наукового світорозуміння. Однак, на наш погляд, невірно прагнути спочатку розвинути мову глухих, а потім уже організовувати роботу по засвоєнню ними певних знань про природу і суспільство. Процеси формування мови і засвоєння знань взаємозв'язані між собою. Не можна уявити успішного розвитку мови у глухих дітей поза збагаченням їх пам'яті конкретними знаннями. З другого боку, успішне засвоєння учнями знань можливе лише при використанні словесної мови як важливішого засобу їх осмислення і відтворення.

В практиці роботи спеціальних шкіл наявні ще істотні недоліки в організації і здійсненні навчально-виховного процесу з глухими дітьми. Лише словесні методи навчання, які ще нерідко займають переважне місце в роботі окремих вчителів, не можуть зараз виправдати себе. Сурдопедагог повинен використовувати такі методи і засоби, які б найбільше сприяли розвитку активності самих учнів при виконанні ними навчальних, трудових та ігрових завдань. Треба побудувати роботу так, щоб вивчення кожного навчального предмету не тільки спиралося на попередній життєвий досвід аномальних дітей, але й створювало нові можливості для більш активної їх участі в житті, щоб вони від-

чували потребу в тих знаннях, які пропонуються вчителем. Важливо, щоб кожне завдання, що ставиться перед учнями або дається їм для виконання, було б вмотивоване. Цього можна досягти лише в тому випадку, коли ми позбудемося елементів формалізму в роботі.

В школах глухих ще нерідко можна спостерігати як вчителі, поставивши дітей у неприродні умови і штучні ситуації, прикладають надзвичайно багато зусиль для того, щоб вони засвоїли зовсім просте завдання. При цьому згодом виявляється, що учні дуже швидко забувають вивчене. Причина тут, звичайно, не в обмежених можливостях учнів, а в недоліках роботи вчителя.

Закон про школу вимагає докорінної перебудови роботи спеціальних шкіл, яка повинна стосуватися не лише загальноосвітньої, але й професійно-трудової підготовки дітей з недоліками слуху. Ми наголошуємо на цьому тому, що іноді висловлюються думки, згідно з якими перебудова в спеціальних школах повинна стосуватися, головним чином, загальноосвітньої підготовки глухих. Щодо професійно-трудової підготовки, то вона ніби вимагає лише деякого удосконалення і уточнення спеціалізацій. Посилаються при цьому звичайно на те, що в спеціальних школах трудове навчання існувало завжди, отже, й раніше вони готували своїх вихованців до активної участі в продуктивній праці. Такі погляди не витримують жодної критики. Хоч профнавчання завжди було в школах глухих, проте і до останнього часу є ще істотні недоліки в його здійсненні.

Важливим і практично ще не розв'язаним є питання взаємозв'язку загальноосвітньої і професійної підготовки учнів спеціальних шкіл. Слід зазначити, що в сучасній практиці вивчення загальноосвітніх предметів здебільшого не скероване на сприяння професійній підготовці учнів, а проходить саме по собі. Таким чином, правильна установка на засвоєння учнями знань не доводиться до свого логічного завершення — засвоєння знань для удосконалення своєї практичної діяльності. Фактично навчання і праця йдуть як два паралельних процеси.

Відсутність належних взаємозв'язків між навчанням і працею, як важливішою формою активної діяльності учнів, є однією з головних причин істотних недоліків як загальноосвітньої, так і професійно-трудової підготовки глухих вихованців. Особливо виразно видно це на тому, як глухі учні оволодівають словесною мовою. Відомо, що на уроках вони досить широко користуються словесною мовою, вміють переказувати складні і абстрактні оповідання, складати твори за малюнками, за опорними словами, з деформованого тексту і ін. Але це тільки на уроках, коли спонукає їх до цього вчитель! Принципово іншу картину ми

спостерігаємо, коли глухому доводиться застосовувати ці знання при безпосередньому спілкуванні хоч би і з своїм вчителем: він виявляється нездатним більш-менш вірно побудувати найпростіші фрази. Навіть учні старших класів не вміють застосовувати свої знання з мови на практиці. Спостерігається значна невідповідність між шкільним навчанням глухих і їх життєвими потребами. Кожен сурдопедагог знає, що глухі учні можуть задовільно розповісти про досить складні й абстрактні речі, які вивчалися ними на уроках, і в той же час не можуть елементарно зв'язно розповісти про те, що вони робили сьогодні, вчора і т. д. Наприклад, учень 7 «а» класу Київської школи глухих С. В. (1962—63 н. р.), відповідаючи на наше питання «Що він робив вчора в майстерні?», написав: «Я виготовляв речі маленькі лопати. Спочатку розміщення, потім згибання задірка. Все лопати готови. Я виконував завдання маленькі лопати, молоток, а трохи виконав робив гребелі. В майстерні під час роботи було цікавого я робив маленькі гребелі і лопатки. Я приємно маленькі лопати і гребелі» *).

У наведеному описі немає жодного речення, яке б було побудоване правильно. Переважна більшість слів у реченнях нічим не пов'язується між собою; вони просто стоять поруч. Між реченнями також відсутні логічні зв'язки. І це пише середній учень доповідної вчительки кращої в республіці школи глухих! Нам доводилось неодноразово спостерігати за цим учнем на уроках, де він виявляв задовільні знання з граматики української мови.

А ось подібний опис учня 7 «б» класу Т. П. цієї ж школи:

«Вчора я робив в столярні майстерні. Я виготовив машина з дерева. Я виконував завдання дерева. В столярні майстерні було цікавого машина з дерева».

Подібні роботи (а деякі були навіть гірші!) написали всі 24 учні. Серед них були і відмінники і ті, що вчать на добре та посередньо. Проте при виконанні даного завдання різниця між ними була зовсім незначною: всі вони написали різко аграматичні та малозрозумілі роботи. Пояснюється це перш за все відірваністю шкільного навчання глухих від їх життєвих потреб і запитів, від їх практичної діяльності, відірваністю навчання їх так званим загальноосвітнім предметам від професійно-трудового навчання, недоліками, наявними в самому трудовому навчанні. Саме тому й не дивно, що випускники шкіл глухих досить часто не вміють застосовувати на практиці одержані в шко-

*) Для опису нами давався такий план:

1. Які речі я виготовляв (ла)?
2. Які завдання виконував (ла)?
3. Що цікавого було під час роботи в майстерні?

лі знання, в зв'язку з чим швидко забувають те, що з великим трудом опановувалося ними протягом багатьох років копіткої праці.

Ознайомившись з наведеними роботами, ми вирішили більш уважно вивчити організацію і методику навчального процесу на уроках праці. Виявилось, що заняття в майстернях проводяться на надзвичайно низькому організаційному та методичному рівні. Як правило, в майстернях панує практична діяльність дітей при ігноруванні їх інтелектуальної діяльності. Ілюстрацією цього може бути такий факт. Частина хлопців даних класів, починаючи з IV класу, працюють у столярній майстерні. У VII класі вони весь час виготовляли табуретки. Продукти їх діяльності (готові табуретки) свідчили про те, що вони успішно справляються з завданням. Коли ж ми запитали, на яких верстатах (а їх там п'ять: циркулярний, довбальний, фугувальний, фрезерний, рейсмусовий) вони працюють, які деталі до табуреток виготовляють (ніжки, пропіжки, царги, кришки), які операції виконують, то жоден учень, навіть при допомозі вчителя праці та вчителя мови даного класу, не зміг задовільно відповісти на ці питання. Це і свідчить про низький рівень інтелектуальної діяльності учнів на уроках праці.

Стан професійно-трудового навчання глухих учнів підтверджує побоювання відомого російського педагога П. П. Блонського, який застерігав: «Як рослини та комахи звичайно попадали в клас у засушеному вигляді, так, боюсь я, і людська праця може засохнути в шкільній майстерні» (14, 292).

Зв'язок навчання з працею виявляється, перш за все, в усвідомленості, осмисленості праці, скерованої на виготовлення певних виробів. Виготовлені учнями речі є продуктами праці і разом з тим матеріальним вираженням єдності інтелектуальної та практичної діяльності.

Здійснення зв'язку навчання з працею та активізація навчання досягаються удосконаленням методів навчання, введенням у процес навчання трудових завдань, підсиленням практичної діяльності учнів, постановкою найпростіших дослідів, виготовленням посібників на основі застосування знань. Активізація процесу навчання і розвиток самостійності учнів також вимагають поєднання в навчанні інтелектуальної і практичної діяльності — розумної голови та умілих, слухняних рук. Як влучно зазначає А. І. Сорокіна (196, 91), при здійсненні зв'язку навчання з працею навчальний матеріал не тільки засвоюється свідомістю, але й ніби «проглядається руками».

Знання стають міцними, глибокими, узагальненими і рухливими тільки тоді, коли вони перевіряються практикою та застосо-

вуються в різних умовах, при різних обставинах, коли учні не тільки засвоюють і відтворюють їх на уроці, але й, за висловом К. Д. Ушинського, «розпоряджаються знаннями», тобто творчо застосовують їх при розв'язанні життєвих задач та в позаурочній діяльності.

Суттєвим недоліком в роботі школи глухих є недостатня усвідомленість учнями того матеріалу, який вивчається ними на уроках у відповідності з програмними вимогами. Механічне запам'ятання, зазубрювання матеріалу має широке розповсюдження як в молодших, так і в середніх та старших класах школи глухих. На перше місце в даному разі слід поставити уроки читання. В молодших класах глухі учні, як правило, напам'ять заучують ті невеличкі за обсягом оповідання, що пропонуються їм для читання. Цьому сприяє ряд обставин: і характер навчального процесу на уроках, і організація самопідготовки дітей в умовах школи-інтернату, і вся система навчально-виховної роботи в школі.

Відомо, що для читання того чи іншого оповідання або науково-популярної статті в молодших класах відводиться 2—3, а іноді й 4 уроки, на яких даний твір десятки разів перечитується й переказується учнями. При виконанні, так званих, домашніх завдань від учнів прямо таки вимагається вивчати напам'ять оповідання. Нам неодноразово доводилося спостерігати за проведенням такої роботи в ряді кращих шкіл для глухих дітей нашої республіки. Починається вона з того, що вихователь вимагає від учнів читати задане додому оповідання до тих пір, поки вони не зможуть переказати його при закритій книжці. І учні читають: і про себе, і в голос, і з виразним дактильним супроводом, і без нього, і чітко виголошуючи слова та фрази, і в більшості зовсім нечітко! Коли вихователь відчуває, що більшість учнів уже «на грані» запам'ятання, тоді він пропонує їм перевірити один одного. Тепер учні розбиваються на пари і перевіряють один у одного те, як же вони вивчили оповідання. Одночасно вихователь опікує учнів з найнижчою успішністю: вони по черзі підходять до нього і переказують вивчене *). Як тільки учень допускає помилки, або не може без нагадування «переказати» весь твір, йому знову дається завдання вчити, тобто читати до тих пір, поки таки не запам'ятає кожне слово і фразу. При перевірці домашніх завдань вчитель знову вимагає від учнів переказати (треба розуміти, «прочитати напам'ять») дане оповідання. І тут часто трапляють-

*) В більшості випадків вимагається переказувати оповідання за даним учителем або вихователем детальним планом.

ся прикрі випадки: учень раптом зупиняється на середині фрази і не може перейти своєрідний «рубікон». Вся справа в тому, що він забув якесь слово, не пригадавши якого не може переказувати далі. Подібні випадки трапляються нерідко і з говорящими дітьми, але вони порівнюючи швидко виходять із складного становища, замінюючи забуте слово чи словосполучення перифразом, що можливе в тому разі, коли учень розуміє зміст оповідання в цілому. Зовсім інше положення у глухого учня, якого навчають подібно до описаного вище: у нього до нерозуміння змісту оповідання (а його цьому по суті й не вчили) додається ще й обмеженість мовного матеріалу. Таким чином, він потрапляє в справді безвихідне становище, за що й одержує незадовільну оцінку та відповідні «роз'яснення» вчителя. Прикро те, що окремі сурдопедагоги намагаються представити такі «недоліки» учнів як своєрідні психологічні особливості глухих, тобто шукають причини даного явища не в системі своєї роботи, а в естві глухих дітей.

Формалізм у навчанні глухих має місце і при викладанні інших загальноосвітніх предметів, зокрема, арифметики. Форми його вияву бувають різні, проте в усіх випадках наслідком є відірваність навчання від життя, від практичної діяльності учнів.

Аналізуючи підручники з арифметики для шкіл глухих, ми прийшли до висновку, що в них наявна велика кількість абсурдних, нежиттєвих задач. Наведемо декілька прикладів.

Для учнів четвертого класу пропонується така задача (134, 11): «В одному бутелі 23 л чорнила, в другому на 14 л менше, ніж у першому, а в третьому стільки, скільки в перших двох бутелях разом. Скільки літрів чорнила в третьому бутелі?». За змістом дана задача явно нежиттєва, адже ніхто ніде не бачив, щоб чорнило продавали або зберігали в таких бутелях.

В цьому ж підручнику є і така задача (134, 191): «Учні пішли на ранок до Будинку піонерів о 2 год. 30 хв., а повернулися о 5 год. 50 хв. Скільки часу учні були в Будинку піонерів?». Для розв'язання даної задачі в умові немає достатніх даних, адже не відомо, скільки часу затратили учні на перехід до Будинку піонерів і назад.

Подібних задач у даному підручнику ми нарахували понад 60. В цілому переважна більшість задач у ньому мають ілюстративний, описовий, суцільно тренувальний характер.

Багато нежиттєвих задач (понад 50!) є і в підручнику з арифметики для V класу (135). Наприклад: «В одному ящику 324 яблука, а в другому на 119 яблук більше. Скільки яблук у двох ящиках?» (135, 12). Але ж кожному зрозуміло, що ніхто яблук в ящиках не рахує (за винятком автора даного підручника).

В підручнику арифметики Н. П. Маркса для VI класу (136) таких задач передбачається біля 40. З них ми дізнаємося, що тіс вимірюють не кубометрами, а штуками колод, що яблука, помідори, огірки, складаючи в ящики, рахують, що мандарини, апельсини продають штуками, що лісник не ліс охороняє, а заготовляє мітли по 75 коп. за штуку, що літак летить 125 годин, що на одного вихованця на рік відпускають по 52 м мануфактури, що хлопчик перепливав озеро шириною в 14 км і т. д.

Про подібні речі ми дізнаємось і з підручника арифметики для VI класу шкіл глухих Б. М. Кодеш та Ц. А. Майзлика (107), та з підручника арифметики І. П. Федорова для VII класу (212). Крім того, тут повідомляється про те, що одна сім'я платить квартплату по 70 коп. за квадратний метр, друга — по 90 коп., ще інша — по 95 коп., а ще інша — по 1 крб. 32 коп. і т. д. Те, що в житті цього ніде немає, автора підручника не обходить. Він цікавиться лише математичною логікою. Яскравою ілюстрацією цього є задача, запропонована в підручнику з арифметики для VIII класу шкіл глухих (213): «Площа саду дорівнює 200 кв. м. Кожне дерево займає 1% всієї площі. Скільки дерев посаджено в саду?» (213, 257). Таким чином, виходить, що на площі в дві сотки, тобто грядці з довжиною в 20 м і шириною в 10 м, посаджено 100 дерев! У даному разі за математичною логікою втрачається будь-яка життєва логіка, що, звичайно, не може сприяти встановленню тісних зв'язків навчання з життям. Навпаки, таке навчання приводить до того, що глухі учні, розв'язуючи арифметичні задачі, взагалі випускають їх смислову сторону, концентруючи свою увагу лише на співвідношенні цифрових даних.

Щоб остаточно переконатися в цьому, ми провели в Київській школі глухих такий експеримент. Відповідно до тих типів задач, що передбачені у наявних підручниках арифметики, ми склали декілька явно абсурдних задач. Наприклад: «На одну автомашину навантажили 200 мішків картоплі, на другу на 50 мішків більше, ніж на першу, а на третю на 15 мішків менше, ніж на першу і другу машини разом. Скільки мішків картоплі навантажили на три автомашини?»

Цю задачу ми запропонували учням двох п'ятих класів. В обох класах учні, прочитавши умову, зразу ж приступили до складання відповідної схеми та розв'язання задачі. В жодного з них не виникло ніяких сумнівів щодо змісту задачі. Коли ми запропонували учням, щоб вони знайшли в ній недоречність, ніхто з них навіть не звернув уваги на те, що 200, а тим більше 435 мішків картоплі аж ніяк не можна навантажити на одну автомашину. Лише після ряду конкретних прикладів та ілюстрацій вони зрозуміли, що задача невірною.

Для учнів VIII класу ми запропонували ще більш недоречні задачі. Спочатку їм необхідно було розв'язати таку задачу: «На 6 платтів пішло 90 м тканини. Скільки треба тканини для пошиття 11 таких платтів?».

Відношення учнів до задачі було серйозним. Всі вони порівнюючи швидко і правильно розв'язали її. В жодного з них не викликало здивування те, що на одне плаття пішло 15 м тканини, хоч в класі і були дівчата, які понад 4 роки працювали в швейній майстерні. Після розв'язання учнями задачі, ми запропонували їм знайти, в чому полягає недоречність. Навіть при детальному аналізі задачі, вони категорично заявили, що в ній все правильно. Коли ми запитали у дівчат, що працюють у швейній майстерні, скільки метрів тканини вони витрачають при пошитті плаття, відповідь була правильна — 3 або 3,5 м. Після цього ми знову ставимо їм питання: «Так правильна ця задача, чи ні?» і одержуємо стверджувальну відповідь. Довелось затратити біля 10 хв на те, щоб учні зрозуміли, в чому ж недоречність задачі.

На цьому уроці вони розв'язували і таку задачу:

«Хлопчик приніс до крамниці 3 яєць. Одне яйце важило 840 г, друге на 90 г менше, а третє на 59 г менше, ніж друге. Скільки всього важили яйця?».

На нашу вимогу знайти недоречність в задачі, вони звертали увагу на те, що, говорячи про третє яйце, замість слова «менше» варто було б, очевидно, вжити слово «більше», шукали помилки в цифрах і, нарешті, один учень сказав, що таких великих яєць (біля кілограма) не буває, на що інші відповіли, що можуть бути і такі, якщо хлопчик поніс у крамницю страусові яйця. Жоден учень навіть і не подумав про те, що яєць в побутовій практиці взагалі ніхто ніколи не важить.

Зустрічались ми і з іншими, прямо таки анекдотичними випадками. Так, учням VIII кл. треба було дома скласти і розв'язати задачу за наявною в підручнику умовою без цифрових даних. В задачі йшлося про купівлю ложок, виделок і ножів. Учням треба було замість крапок поставити належні цифри і розв'язати задачу. Всі учні, за винятком одного, найбільш кмітливого і розміркованого, склали задачу так, що доводилось купувати 12 і $\frac{2}{3}$ ложки. Цікаво те, що вони були глибоко впевнені в тому, що задачу склали і розв'язали абсолютно вірно і, тільки після поглибленого аналізу її вчителем зрозуміли, в чому вийшла недоречність.

Подібних прикладів можна навести дуже багато: вони відомі кожному сурдопедагогу і свідчать про серйозні недоліки навчального процесу в школі глухих. Обумовлюються ці недоліки перш

за все глибоким проникненням в сурдопедагогіку ідей формального навчання, відірваного від практичної діяльності дітей і практики суспільного виробництва взагалі. За даних умов не доводиться дивуватися з того, що вихованці спеціальних шкіл не вміють застосовувати на практиці одержані в школі знання, в результаті чого втрачають їх. Засилля формалізму у навчанні є також основною причиною того, що випускники шкіл глухих в переважній більшості зовсім недостатньо підготовлені до дальшого поглиблення і розширення знань, до самоосвіти.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ РИС ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У НАВЧАННІ

Завдання спеціальної школи полягає в тому, щоб виховати з глухонімих дітей всебічно розвинених, освічених, свідомих будівників комуністичного суспільства. Саме тому принцип свідомості займає центральне місце в системі дидактичних принципів радянської сурдопедагогіки.

Тільки свідоме засвоєння знань з основ наук та свідоме застосування їх на практиці можуть підготувати глухих дітей до активної творчої діяльності. Актуальними і для нашого часу є вказівки В. І. Леніна про те, що наша школа повинна давати молоді основи знання, уміння **виробляти самим** (підкреслено нами — М. Я.) комуністичні погляди, повинна робити з них освічених людей» (7, 259), що «...на місце старої учоби, старої зубрячки, старої муштри ми повинні поставити вміння взяти собі всю суму людських знань, і взяти так, щоб комунізм не був би у вас чимсь таким, що заучене, а був би тим, що вами самими (підкреслено нами — М. Я.) продумане, був би тими висновками, які є неминучими з точки зору сучасної освіти» (7, 252). Ці положення є принциповим обґрунтуванням дидактичного принципу свідомості у навчанні глухих дітей.

Принцип свідомості перш за все вимагає від учнів активного і позитивного відношення до навчання, що можливе лише при тій умові, коли вони розуміють смисл своєї роботи, бачать хоч би і в загальних рисах її цілі. У кожному окремому випадку вчитель повинен з'ясовувати своїм учням завдання тієї роботи, що належить виконувати, і спонукати їх до найретельнішого виконання її. К. Д. Ушинський вказував, що «свідомою діяльністю може бути названа тільки та, в якій ми визначили мету, узнали матеріал, з яким ми повинні мати справу, обдумали, випробували й вибрали засоби, необхідні для досягнення усвідомленої нами мети» (207, 40).

Свідоме навчання спирається на знання учнями фактичного

матеріалу, розуміння ними закономірностей наукових висновків, що витікають з нього. Дуже важливо забезпечити правильне, не-викривлене сприймання глухими предметів і явищ, на основі яких вони засвоюють побутові та наукові поняття. При цьому не варто забувати того, що глухі учні зустрічають певні утруднення при засвоєнні абстрактних понять, оскільки їм важко відірватись від конкретності. Більшість понять, якими вони оволодівають під час навчання, виникає на основі узагальнення порівняно обмеженої кількості зв'язків і відношень. Нерідко до складу таких понять входять несуттєві ознаки, але такі, що легко сприймаються зором. Для того, щоб сформувані у глухих учнів правильні поняття, необхідно так будувати навчальний процес, щоб вони могли на основі декількох однорідних поодиноких фактів виділити їх суттєві ознаки і властивості. Проте утворення поняття не закінчується першими узагальненнями поодиноких явищ. У процесі розширення навчання і спілкування глухих дітей воно весь час уточнюється і поглиблюється. Важливе значення в цьому процесі відіграє застосування одержаних знань на практиці та встановлення безперервних зв'язків «нового» з «старим» і «старого» з «новим», завдяки чому знання поступово виростають в чітку систему. На початковій стадії усвідомлення знання характеризуються певною розірваністю: учень знає окремі факти і положення. Більш глибоке усвідомлення приводить до встановлення тісних зв'язків між початково розрізненими даними. Закінчується це утворенням системи знань.

Свідомість у навчанні існує в нерозривній єдності з вираженням засвоюваних знань в мові. Мова є важливішим засобом і виникнення і розвитку думки.

Як влучно зазначає О. П. Потебня, «мова є перехід від несвідомості до свідомості» (159, 36). Характеризуючи суттєво важливу роль слова в розвитку мислення і свідомості людини, він писав: «Слово є на стільки засіб розуміти іншого, на скільки воно засіб розуміти самого себе. Воно тому є посередником між людьми і встановлює між ними розумний зв'язок, що в окремій особі має бути посередником між новим сприйманням (і взагалі тим, що в дану мить є в свідомості) і пережитим запасом думки, що перебуває поза свідомістю. Сила людської думки не в тому, що слово викликає в свідомості минулі сприймання (це можливе і без слів), а в тому, як саме воно примушує людину користуватися скарбами свого минулого» (159, 105).

Реальність думки для інших, а тим самим і для мене, виявляється в мові. Відстоюючи нерозривну єдність мови і свідомості, К. Маркс і Ф. Енгельс писали: «Мова така ж давня, як і свідомість; мова є практична, існуюча і для інших людей і лише тим

самим існуюча також і для мене самого, дійсна свідомість, і, подібно до свідомості, мова виникає лише з потреби, з нагальної необхідності спілкування з іншими людьми» (3, 31—32).

Повноцінним навчанням є таке навчання, при якому матеріал не лише осмислюється учнями, але й виражається ними у відповідній словесній формі, що адекватно передає його зміст. Можливість вираження знань в мові є одним із важливих показників їх усвідомленості. З цього зрозуміло, яка велика відповідальність в розвитку свідомості глухих учнів лягає на вчителів рідної мови. К. Д. Ушинський вказував, що саме на викладача мови «лягає обов'язок привчити дитину до свідомості в думках, до правильності, чіткості і виразності у висловленнях» (207, 200). Збагачуючи і розвиваючи мову учнів, учитель тим самим збагачує і розвиває їх мислення. «Мова не є щось відірване від думки,— говорив К. Д. Ушинський,— а навпаки — органічний її витвір, який у ній корениться й безперестанно з неї виростає; отже, той, хто хоче розвивати в учня здібність мови, повинен розвивати в нього насамперед здібність мислити. Розвивати мову окремо від думки неможливо; але навіть розвивати її переважно перед думкою зовсім шкідливо. Якщо при такому виключно формальному напрямі й можна досягти яких-небудь результатів, то тільки результатів примарних і навіть шкідливих» (208, 262). Ці слова великого педагога цілком відносяться і до практики навчання мови глухих.

Принцип свідомості передбачає творчий характер навчальної праці школярів. Самостійна творча робота глухих учнів має принципово важливе значення в свідомому оволодінні ними знаннями, вміннями та навиками, в розвитку їх пізнавальної діяльності. Разом з тим, вона є головним засобом виховання у глухих дітей самостійності як риси особистості. Творча робота глухих учнів є важливішою умовою переходу знань у переконання. Чим більша переконаність учнів у достовірності знань, тим в більшій мірі ці знання служать основою для світогляду. Особливого значення набирає виховання у глухих школярів так званих інтелектуальних почуттів, зв'язаних з розмірковуванням, обдумуванням, аналізуванням тощо. Інтелектуальні почуття обумовлюються творчою діяльністю учнів з елементами новизни, свідомої і напруженої праці. Як правило, учні надають перевагу тим видам навчальної діяльності, які є складнішими за своїм змістом.

Знання можуть перетворитися в переконання лише в тому разі, коли учні не байдужі до ідейної сторони знань, їх морального змісту. Вчитель повинен вживати всіх заходів до того, щоб впливати на учнів емоційно, щоб ідейні висновки, закладені в тому чи іншому змісті, зробити їх власним надбанням. Варто

виховувати у них також і почуття обов'язку перед Батьківщиною, яка створила всі умови для того, щоб зробити з глухих людей рівноправних громадян соціалістичного суспільства, активних будівників комуністичного завтра.

Мобільність, або вміння вільно застосовувати одержані знання на практиці, має суттєво важливе значення в навчальній роботі. Адже можна мати великий запас знань і не вміти використувати їх при потребі, і можна мати дещо менше знань, але бути їх господарем, вміти мобілізувати їх при розв'язанні певної конкретної задачі.

Свідомість навчання забезпечує мобільність засвоєваних глухими учнями знань. Вона створює найкращі умови для широкого застосування школярами знань на практиці, що має принципово важливе значення для школи глухих. Відомо, що глухі учні часто непогано розмовляють в класі, переказують складні, навіть з політичним змістом оповідання, пишуть непогані перекази, твори і в той же час виявляються абсолютно безпорадними при безпосередньому спілкуванні. Вони з успіхом розв'язують арифметичні задачі в класі, але набагато гірше розв'язують подібні практичні задачі в майстерні, на пришкольній ділянці, під час прогулянок тощо.

Отже, під свідомим навчанням розуміється таке навчання, при якому учні чітко розуміють цілі свого навчання, активно і творче засвоюють факти, визначення, закони, глибоко осмислюють висновки, узагальнення, вміють правильно висловити свої думки в мові і самостійно користуватися одержаними знаннями на практиці. Свідомо засвоєні знання в процесі практичної діяльності перетворюються в переконання учнів.

ПИТАННЯ СВІДОМОСТІ В БУРЖУАЗНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблемі свідомості у навчанні присвячена велика кількість літератури. Вона, як правило, займає центральне місце майже в усіх педагогічних трактатах і монографіях, починаючи з найдавніших часів і кінчаючи нашими днями. Є немало висловлювань і навіть цілі теорії з цього питання у багатьох відомих педагогів та психологів як зарубіжних, так і вітчизняних. Майже всі великі течії і теорії в тій чи іншій мірі, в тому чи іншому напрямку розглядали цю проблему.

Буржуазні теорії, виходячи з пенаукової методологічної основи, не могли правильно розв'язати дане питання. Всі вони в кінцевому результаті були однобокими і скочувались або до крайнього інтелектуалізму або до прагматизму та емпіризму.

В найбільш завуальованій формі ідеалістичні погляди на свідомість проявляються в біхевіоризмі *), хоч його представники в своїх експериментах і стоять на стихійно матеріалістичних позиціях. Біхевіористи уявляють людину як сукупність інстинктів і мускульних навиків, як бездумну машину.

Так, Едвард Торндайк, говорячи про процес навчання у людини, пише, що «навчання у людей є результат механічних реакцій сукупності невронів». І далі продовжує: «Простий процес мимовільної реакції, успадкований одноклітинними нейронами, є основа всієї складної інтелектуальної діяльності людини» (203, 62—63).

Біхевіористи визнають лише зовнішню детермінацію психічних процесів, зовсім ігноруючи внутрішню детермінацію. Д. Уотсон прямо заявляє, що «психолог-біхевіорист вважає, що нема нічого такого внутрішнього, що підлягало б розвитку. Якщо ви маєте справу з здоровим тілом, нормальною кількістю рук, ніг, пальців, очей і ін. і з нормальними елементарними рухами при народженні, вам не треба більше іншого початкового матеріалу для того, щоб виховати людину, хай буде ця людина генієм чи просто культурною людиною» (205, 24).

Із своєї концепції біхевіористи взагалі виключають такі поняття, як «свідомість», «розум», «воля». Вони по суті проголошують культ несвідомого, ірраціонального. Зрозуміло, що при такому підході не може бути й мови про серйозну, науково обґрунтовану розробку проблеми свідомості у навчанні.

Принципово неправильно є установка гештальтистів на те, що наука може обійтись без безпосередності відчуттів, що метою науки є прагнення вийти із сфери чуттєвих даних і дати логічну картину світу.

Гештальтпсихологія всі явища психічного життя зводить до утворення «цілісних переживань», або «структур» («гештальтів»), що виникають ніби не під впливом зовнішніх причин, а в силу якихось особливих внутрішніх закономірностей. Один із основоположників гештальтизму Коффка пише: «...для нас головну роль відіграє певний принцип, що в однаковій мірі відноситься до пояснення інстинкту, дресури та інтелекту, тобто принцип структурності. Ми намагаємось саме явище, його внутрішню замкнутість і направленість застосувати в ролі головного принципу будь-якого пояснення... Інтелект, дресура і інстинкт, на нашу думку, засновані на структурних функціях, які по-різному

*) Біхевіоризм — розповсюджена в сучасній буржуазній (особливо американській) психології лженаукова теорія (Торндайк, Уотсон і ін.), що ігнорує явища свідомості і цілком зводить поведінку людини до фізіологічних реакцій.

утворені, по-різному обумовлені і по-різному протікають». (112, XVII). Тут же Коффка пише, що він ніскільки не вагається, приписуючи інтелектуальність рефлексам.

Гештальтизм спрямовує педагогічний процес на дальше поглиблення інтелектуалізму в навчанні, закриває шляхи для справді серйозного дослідження проблем дидактики.

Реакційним за своєю суттю є і фрейдизм, особливо неофрейдизм, який одержав широке розповсюдження в США. Фрейдисти виходять з того, що над людиною панує несвідоме, що свідоме є лише епізодичним проявом у безмежному океані несвідомого.

Зігмунд Фрейд виділяє три системи вищої діяльності (215; 216; 217): 1) несвідому систему, 2) передсвідому систему і 3) свідому систему. Вони відповідають трьом системам вищої нервової діяльності І. П. Павлова: 1) безумовна рефлексорна система, 2) сенсорна (умовно-рефлексорна) система і 3) мовна (умовно-рефлексорна) сигнальна система. Однак, якщо, згідно з І. П. Павловим, ці три системи взаємозв'язані між собою, то, за Фрейдом, вони весь час конфліктують між собою, перебувають, так би мовити, в постійному стані війни.

Головна роль людської свідомості, на думку Фрейда, тільки за видимістю полягає в тому, щоб набути знання про зовнішній світ, а по суті справи, свідомість веде безкінечну і завжди безцільну боротьбу з інстинктами та заснованими на них витісненнями. Ціною цивілізації, з її санкціями проти виявлення інстинктів статі та смерті, що неминуче приводить до їх витіснення, є невроз. Внаслідок цього кожна людина є в більшій чи в меншій мірі невротиком.

Фрейд пояснює мистецтво, науку і взагалі культуру як витіснення інстинктивного життя і наступне більш або менш успішне перетворення статевої енергії в творчі роботи. Людина до історичних віків, — говорить Фрейд, — не змінившись, продовжує жити в нашому несвідомому.

Філософське «обґрунтування» фрейдизму ми знаходимо в Гартмана, Шопенгауера і ін. Гартман, зокрема, твердить, що процес мислення «здійснюється в Несвідомому, і що тільки результат його інстинктивно попадає в свідомість», що «світ складається лише із суми діяльностей або актів волі Несвідомого». Несвідоме ж є першотворцем, тобто богом (36, 201).

Відношення до проблеми свідомості у навчанні має і теорія Піаже про мислення дитини. Піаже виділяє дві крайні форми думки: а) направлену або свідому думку; б) аутистичну або підсвідому думку. Між цими крайніми формами думки існує ряд перехідних етапів, проміжних форм. Центральне місце серед них, за Піаже, належить дитячому егоцентризму. Піаже вважає, що

в дитячій думці переважає аутизм, мрійність, відірваність від реальності і лише поступово на цій базі у них формується реальне мислення. «Ми назвали думку дитини **егоцентричною**, — пише Піаже, — бажаючи цим сказати, що ця думка залишається ще аутистичною за своєю структурою, але що її інтереси уже не скеровані виключно на задоволення органічних потреб гри, як при чистому аутизмі, але направлені також і на розумове пристосування, подібно до думки дорослого» (156, 374).

Однак, як довели Л. С. Виготський (24) і Є. Блейлер (13), аутизм не може бути первинною формою в розвитку мислення, навпаки, він сам є вторинним утворенням. Як справедливо зазначає Є. Блейлер, «аутистичне мислення не є примітивною формою мислення. Воно могло розвинутиись лише після того, як мислення, що діє з допомогою одних лише картин пригадування, бере верх над негайною психічною реакцією на актуальні зовнішні ситуації» (13, 80).

Дитяче аутистичне мислення, на думку Л. С. Виготського, «найтіснішим, найнерозривнішим чином зв'язане з дійсністю і оперує майже виключно тим, що оточує дитину і з чим вона зустрічається» (24, 33).

ПИТАННЯ СВІДОМОСТІ В БУРЖУАЗНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Серед власне педагогічних зарубіжних теорій варто виділити два основні напрямки. Перший напрямок пов'язується з іменем Гербарта. Це — інтелектуалістичний напрямок. Він має досить велику історію. Його коріння сягає в епоху середньовічного формалізму в навчанні, до Фоми Аквінського — найвидатнішого для тієї епохи схоласта-богослова. Найбільшого розповсюдження ця теорія набула в XIX ст. в пруській школі, що характеризувалася пануванням крайнього формалізму і муштри у навчанні. Поживний ґрунт різні формалістичні теорії знаходять і в сучасній буржуазній педагогіці, зокрема, в неотомізмі — офіційній філософській і педагогічній доктрині Ватикану, наприклад, у Жана Маритена, де поєднуються як ідеї Фоми Аквінського, так і Фрейда.

Відголоски даного напрямку мали місце і в радянській педагогічній науці в період панування культу особи Сталіна. Саме в цей час в практиці радянської школи широке розповсюдження одержали різні формалістичні «викрутаси», шаблонність і канонізація навчального процесу, що нанесло великої шкоди як практиці школи, так і педагогічній науці взагалі. Проникнення край-

нього інтелектуалізму як в масові, так і в спеціальні школи сприяло відриву школи від життя, що в кінцевому результаті знижувало освітній рівень школи в цілому.

Другий напрямок, прагматичний, пов'язується перш за все з іменем Д. Дьюї. Свої перші роботи Дьюї опублікував ще в кінці XIX — на початку XX ст. Вони явилися своєрідною реакцією на засилля формалізму та інтелектуалізму в навчальному процесі.

Джон Дьюї виділяв три періоди в розвитку дитини.

1) **Діти від 4 до 8 років.** Вони, за його словами, «відрізняються безпосередністю соціальних і особистих інтересів та безпосередністю і швидкістю у відношеннях між враженнями, думками і діями: в цьому віці прагнення до рухового вираження переживань надзвичайно яскраве» (54, 53). Виходячи з цих особливостей дітей, Дьюї пропонує будувати і навчальний процес. Матеріал для навчання береться з оточуючого дитину життя. «Матеріал цей,— говорить він,— дається дітям не у вигляді уроків, не у вигляді чогось, що мусить бути заучено, але як щось, що повинно увійти в досвід дитини за допомогою її власної діяльності в гаспції, в приготуванні їжі, в роботі в майстернях, ліпці, драматизації, розмовах, обговореннях, розповідях і т. д. Всі ці заняття, в свою чергу, суть прямі агенти. Всі вони є різні види рухової чи виражальної діяльності. Всім їм надається такого великого значення, що вони панують над шкільною програмою; робиться це для того, щоб підтримати тісний зв'язок між знанням і діянням — такий характерний для цього періоду життя дитини. Таким чином, завданням не є ходіння дитини в школу, як в якесь особливе місце, а, швидше, повторення школою типових фаз її позашкільного досвіду для того, щоб його розширити, збагатити і поступово дати йому вираження» (54, 54).

Описуючи досвід роботи експериментальної початкової школи при університеті Міссурі (Колумбія) під керівництвом проф. Меріам, як зразок роботи по-новому, Дьюї вказує, що «день в його школі поділяється на чотири періоди: гра, розповіді, спостереження, ручна праця» (55, 18).

Таким чином, у початковій школі по суті ліквідується урок, як форма організації навчального процесу, а також вивчення таких предметів як грамота, читання, арифметика. Роль вчителя зводиться лише до спостерігача за діянням дітей в приміщенні, де нема парт, де діти щось роблять як хочуть і де хочуть.

2) **Діти від 8—9 до 11—12 років.** Завдання школи в цей період, пише Д. Дьюї (54, 57), полягає в тому, щоб: 1) надати

дитині достатню кількість особистої діяльності в заняттях, вираженні, розмовах, творчих роботах і дослідах з тим, щоб її особистість, моральна й інтелектуальна, не була задавлена непропорційною кількістю досвіду інших, в який її вводять книжки, і 2) так спрямовувати її особистий досвід, щоб вона відчула необхідність звернутися до традиційних соціальних інструментів і оволодіти ними, тобто дати їй нагоду для цього і зробити її звернення до них більш розумним; зробити їх додатком до її сил, а не віддавати її в залежність від них.

Різні види дитячої діяльності, на думку автора, дають достатню кількість можливостей для необхідного застосування читання, письма і рахунку, а тому вони «можуть бути введені не як окремі предмети викладання, але як щось таке, що органічно витікає з дитячого досвіду» (54, 58). В зв'язку з тим, що ці предмети стають лише додатковими, автор пропонує значно скоротити час, що звичайно відводиться на них.

3) Третій період приєднується до середнього. На даному етапі відбувається спеціалізація учнів на деяких наукових або художніх предметах заради технічних чи розумових цілей.

В цій прагматичній за своєю суттю теорії є дещо позитивне. Воно полягає, перш за все, в прагненні пов'язати школу з життям, а навчання з діяльністю дітей, впровадити в неї продуктивну працю і тим самим піднести міцність засвоєння знань учнями.

Однак в теорії Д. Дьюї є ряд принципових недоліків. Перш за все, вона недооцінює системність у навчанні і зовсім ігнорує формальну сторону навчання, зв'язану з вихованням в учнів певних навиків словесно-логічного мислення. Завдання школи він по суті обмежив простим «діянням».

Д. Дьюї досить сильний, навіть красномовний в критиці формально-схоластичної буржуазної школи, яка, за його словами, «влаштована за планом оранжерей та парників; виводить скороспілку для виставок замість того, щоб піклуватися про всебічний розквіт дітей» (55, 10). Проте він виявляється абсолютно безпорадний в своїх висновках, у відшукуванні правильних шляхів виходу з утвореного тупика. Його пропозиція організовувати вивчення всіх навчальних дисциплін (мова, математика, історія, географія і ін.) в зв'язку з ткацтвом або в зв'язку з виготовленням учнями паперових, дерев'яних і інших будиночків не може бути визнана серйозним розв'язанням проблеми.

Про це свідчать і заяви американських педагогів. Так, говорячи про кризу сучасної американської школи, Мей в книзі «Учитель аналізує кризу школи» відзначає, що в США учні занадто багато часу витрачають в школі на вирізування ляльок

із паперу або побудову іграшкових будиночків на шкоду урокам читання, письма й арифметики. Мей мусить визнати, що «все це приводить до інтелектуального розладу. Це нова хвороба. Вона заразна для дітей і невиліковна в хронічній формі».

Таким чином, жодна з наведених теорій зарубіжної педагогіки та психології не розв'язала, більше того, навіть не поставила науково правильно проблеми свідомості у навчанні.

ПРОБЛЕМА СВІДОМОСТІ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ

Прогресивні російські педагоги і психологи надавали багато уваги питанням свідомості у навчанні. Особливо видатне місце в цьому відношенні належить К. Д. Ушинському. Він вважав, що «розвиток свідомості, безперечно, одна з найголовніших цілей виховання» (207, 108), що «свідома думка є основою науки» (207, 305). К. Д. Ушинський вказував, що учитель завжди повинен пам'ятати про дві цілі навчання: а) формальну, що полягає в розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уявлення, фантазії та розуму і б) реальну, що полягає в розумному підборі предметів для спостережень, уявлень і міркувань. Тільки єдність цих двох цілей, на його думку, може забезпечити необхідний успіх у навчальній роботі (207, 234, 235).

Вирішальне значення в усвідомленні К. Д. Ушинський відводив процесам порівняння, поза якими, на його думку, взагалі «свідоме життя людини неможливе», як не мислиме воно і поза діяльністю (209, 226). Він неодноразово підкреслював, що «всі ми усвідомлюємо не інакше, як за порівнянням» (210, 43), що «весь процес свідомості є процесом порівняння» (210, 64—65).

На велике значення порівняння в розвитку свідомості вказував і О. П. Потебня. Він писав, що «висхідна точка мови і свідомої думки є порівняння» (159, 167).

Л. М. Толстой категорично виступав проти формалізму в навчанні. Він їдко висміював схоластичні методи навчання в німецькій семінарії, які вбивали в учнів усе живе й творче. На його думку, школа мусить органічно пов'язуватися з життям, оскільки «освіта несвідома, життєва, і освіта шкільна, свідоме, завжди йшли і йдуть поруч, доповнюючи одна одну» (202, 78). Продовжуючи цю думку, він писав, що «життя несвідомим шляхом дає поняття, школа свідомим шляхом приводить їх в гармонію і систему» (202, 273).

Л. М. Толстой у своїй практичній педагогічній діяльності багато уваги надавав розвитку в учнів творчості, самостійності, свідомості, цілком слушно вважаючи, що кожна дитина має внутрішнє прагнення до цього. Він справедливо вказував, що «якщо учень в школі не навчиться сам нічого творити, то і в житті він завжди буде лише наслідувати, копіювати, тому що мало таких, які б, навчившись копіювати, уміли зробити самостійне застосування цих відомостей» (202, 225).

Позитивно оцінюючи зазначені думки Л. М. Толстого, не можна не відмітити і суттєвих недоліків його теорії «вільного виховання». Його положення — «єдиний критерій педагогії є воля, єдиний метод є досвід» (202, 373) — по суті перегукується з прагматичною педагогікою Д. Дьюї. Специфіка організації педагогічного процесу в школі «вільного виховання» так описується Л. М. Толстим: «З собою ніхто нічого не несе — ні книжок, ні зошитів. Уроків додому не задають.

Мало того, що в руках нічого не несуть, їм нічого і в голові нести. Ніякого уроку, нічого зробленого вчора він не повинен пам'ятати сьогодні. Його не мучить думка про наступний урок. Він несе лише себе, свою сприйнятливую натуру і впевненість в тому, що в школі сьогодні буде весело також, як вчора» (202, 154). Зрозуміло, що такого навчання без жодних обов'язків для учнів ми не можемо поділяти. Школа — не тільки місце розваг, але перш за все місце, де учні одержують суворо окреслене коло знань і навчаються працювати самостійно.

Проти засилля книжного навчання рішуче виступав П. Ф. Лесгафт. Він неодноразово вказував на необхідність розвитку в учнів самостійності при виконанні ними навчальних і трудових завдань. «Слово, — підкреслював він, — може бути тільки збудинком, книжка може доповнити те, що чується і спостерігається, але головну умову удосконалення молоді людини складає самостійна праця, безпосереднє спостереження за життєвими явищами і особистий життєвий досвід, що складається з цього, а також вправи в різних способах перевірки своїх понять і думок» (130, 254). Надаючи великого значення практичному досвіду учнів, П. Ф. Лесгафт не перебільшував його значення, як це роблять педагоги-прагматисти. Він писав: «На основі практичного досвіду може бути творчість, але лише практична, реальна, або, якщо можна так висловитись, «штучна», а не абстрактна, ідейна» (130, 179).

Окремі сторони проблеми свідомості у навчанні знаходили своє розкриття і в працях інших вітчизняних педагогів (М. І. Пирогов, М. О. Добролюбов, О. Я. Герд і ін.). Однак у жодного з них ще не було стрункого вчення про свідомість у навчанні.

ПРОБЛЕМА СВІДОМОСТІ В ПРАЦЯХ КЛАСИКІВ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Радянська педагогіка уже з перших днів свого існування свідомість у навчанні визначила провідним дидактичним принципом. Це знаходило своє відображення як в теорії (Н. К. Крупська, П. П. Блонський, С. Т. Шацький, Л. С. Виготський і ін.), так і в практиці радянської школи.

Н. К. Крупська, віддаючи всі свої знання і енергію будівництву нової школи на соціалістичних засадах, особливого значення надавала розвитку в учнів активності, самостійності і свідомості як рис їх особистості. На її думку, «радянське виховання скероване на те, щоб в кожній дитині розвинути всі її здібності, підняти її активність, її свідомість, всебічно розвинути її особистість, її індивідуальність» (114, 205).

Навчити учнів самостійно оволодівати знаннями — в цьому Н. К. Крупська вбачала перший обов'язок школи. «Людина, — писала вона, — яка не вміє сама вчитись, а лише засвоює те, що їй говорить учитель, професор, яка вміє ходити лише на повіді, мало на що придатна. Нам треба навчити підростаюче покоління самостійно оволодівати знаннями. Це одна з найважливіших проблем, яку повинна розв'язати наша радянська школа» (113, 566).

Провідною ідеєю в працях П. П. Блонського була ідея встановлення тісного зв'язку школи з життям, з продуктивною працею учнів. «Людське життя і соціальна праця, — писав він, — ось предмети, на яких переважно вираховується думка дитини та її творчість» (14, 103). З особливою категоричністю і переконливістю виступав П. П. Блонський проти формально-словесного навчання в народній школі, за розвиток в учнів творчості, активності і самостійності. З цього приводу він зазначав, що в народній школі «метод — активне і зацікавлене логічне мислення, предмет — людське життя. І вчитель — не вчитель в звичайному смислі слова, а лише керівник і супутник: він керує власними дослідженнями дітей, він супутник їх подорожей в людське життя» (14, 124—125). Важливо підкреслити, що П. П. Блонський при цьому не припинював активної ролі вчителя в організації і проведенні навчального процесу. На його думку, основою народної школи є «діяльність самої дитини, поступовий саморозвиток її за допомогою вчителя, який дає матеріал для цього саморозвитку» (14, 285). Думки П. П. Блонського про розвиток у учнів активності, самостійності й творчості актуальні і в наш час. Його ідеї трудового навчання і виховання значною

мірою співзвучні з тими завданнями, що поставлені перед радянською загальноосвітньою школою на сучасному етапі її розвитку.

Багато уваги проблемі свідомості у навчанні надавав видатний радянський педагог С. Т. Шацький. Він їдко висміював формалізм і цілковиту відірваність від життя дореволюційної гімназії, справедливо вважаючи, що вона виховує людей нецирих і нездатних до самостійної творчої праці. Система навчання в ній сприяла виробленню в учнів манери «зовнішньо пристосовуватись, внутрішньо жити по-старому» (219, 238). На основі тривалого власного досвіду роботи в колонії С. Т. Шацький прийшов до висновку, що поєднання навчання з працею робить процес навчання більш осмисленим, а знання — свідомими і дійовими. Для піднесення якості навчання він пропонував розробити з кожного навчального предмета систему завдань для самостійної роботи учнів, які б сприяли розвиткові їх ініціативи та творчості. На його думку, «діти набагато серйозніші, інтересніші і розумніші, ніж ми гадаємо» (219, 34). С. Т. Шацький вимагав, щоб учні всю розумову і фізичну працю виконували самі. «Треба,— писав він,— щоб вони робили відкриття, самі складали ті граматики, арифметики і геометрії, які нічого не дали нам в школі, крім диплома та прав поступити в університет. Треба, щоб уже діти створювали своє життя. З цієї точки зору, весь метод викладання мусить бути зовсім інший» (219, 262).

Л. С. Виготський проблему свідомості висуває в план актуальних досліджень. Своїми експериментальними і теоретичними дослідженнями він обґрунтував оригінальну теорію становлення і розвитку людської свідомості. Центральну роль в усій структурі свідомості він відводив розвитку мислення. На його думку, «ступінь розвитку дитячої думки, ступінь розвитку її категорій є психологічною передумовою розгортання певної системи усвідомленої або неусвідомленої дитячої думки» (25, 300—301). Одночасно він підкреслював, що свідомість не складається з суми розвитку окремих функцій, а, навпаки, кожна окрема функція розвивається в залежності від розвитку свідомості як цілого. «Розвиток свідомості,— зазначав він,— в цілому полягає в зміні співвідношення між окремими частинами та видами діяльності, в зміні співвідношення між цілим і частинами. Ця зміна функціональних зв'язків і співвідношень виступає на перший план і дозволяє наблизитись до розв'язання основної проблеми» (25, 369). Свідомість розвивається як ціле, змінюючи з кожним новим етапом свою внутрішню будову і зв'язок частин, а не як сума часткових змін, що відбуваються в розвитку окремої функції. Доля кожної функціональної частини в розвитку свідомості залежить від зміни цілого, а не навпаки.

Л. С. Виготський категорично виступав проти інтелектуалістичного розуміння свідомості, справедливо вважаючи, що «від-рив інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афективної вольової сторони є одним із основних і корінних недоліків усієї традиційної психології» (24, 14). Загальний закон полягає в тому, що свідомість властива лише найвищому ступеню в розвитку якої-небудь функції. Вона виникла пізно. Їй повинна передувати стадія неусвідомленого мимовільного функціонування даного виду діяльності свідомості. «Щоб усвідомити, треба мати те, що мусить бути усвідомлене, щоб оволодіти, треба мати те, що мусить бути підкорене нашій волі» (24, 191), тобто «усвідомити можна тільки те, що маєш» (24, 227).

Цікаві, оригінальні думки Л. С. Виготський висловив щодо характеристики різниці між несвідомим і неусвідомленим. Неусвідомлене, на його думку, зовсім не є частково несвідоме, частково свідоме. Воно означає не міру свідомості, а інший напрямок діяльності свідомості. Для ілюстрації даного положення він аналізує такий приклад: «Я зав'язую вузлик. Я роблю це свідомо. Я не можу однак розповісти, як саме я це зробив. Моя свідомість виявляється неусвідомленою, тому що моя увага скерована на акт самого зав'язування, але не на те, як я це роблю. Свідомість завжди являє якийсь кусок дійсності. Предметом моєї свідомості є зав'язування вузлика, вузлик і те, що з ним відбувається, але не ті дії, які я виконую при зав'язуванні, не те, як я це роблю. Але предметом свідомості може стати саме це — тоді це буде усвідомлення. Усвідомленням є акт свідомості, предметом якої є сама ж діяльність свідомості» (24, 193).

Вирішального значення в розвитку людської свідомості Л. С. Виготський надавав звуковій словесній мові, тому що людина створює штучні сигнальні подразники, перш за все грандіозну сигналістику мови, і тим самим оволодіває сигнальною діяльністю великих півкуль. «Якщо основна найбільш загальна діяльність великих півкуль у тварин і людини є сигналізація, — пише він, — то основною і найбільш загальною діяльністю людини, що відрізняє в першу чергу людину від тварини з психологічного боку, є **сигніфікація**, тобто утворення і вживання знаків. Ми беремо це слово в його найбільш буквальному і точному значенні. Сигніфікація є утворення і вживання знаків, тобто штучних сигналів» (25, 111). Вживання знаків як допоміжних засобів при розв'язанні певної психологічної задачі (запам'ятати, порівняти, повідомити і т. д.) він порівнював з винаходом і вживанням знарядь праці. Знак має «інструментальну функцію» (24, 221), тобто він є знаряддям діяльності людини. Знак від знарядь праці відрізняється тим, що він «скерований всере-

дину», в той час як знаряддя праці «є засіб зовнішньої діяльності людини, скерованої на підкорення природи» (24, 125). Таким чином, у вищій структурі «фокусом всього процесу є знак і спосіб його вживання» (24, 160).

За допомогою словесної мови формується і виражається людська свідомість. В ній же і зберігаються наслідки її діяльності. Говорячи про відношення свідомості і слова, Л. С. Виготський писав: «Свідомість відображає себе в слові, як сонце в малій краплі води. Слово відноситься до свідомості, як малий світ до великого, як жива клітинка до організму, як атом до космосу. Воно і є малий світ свідомості. Осмислене слово є мікрокосм людської свідомості» (25, 318).

ПИТАННЯ СВІДОМОСТІ В ПРАЦЯХ РАДЯНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ

Принципові положення Н. К. Крупської, П. П. Блонського, С. Т. Шацького і Л. С. Виготського знайшли свою дальшу розробку та експериментальне підтвердження в працях ряду радянських психологів і педагогів (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, П. Я. Гальперін, М. А. Данілов, Ш. І. Ганелін, І. Т. Огородніков, Б. П. Єсіпов, М. Н. Скаткін, Р. Г. Лемберг, С. Х. Чавдаров і ін.).

С. Л. Рубінштейн, експериментально досліджуючи проблему мислення, висловив цілий ряд оригінальних думок і щодо розвитку свідомості взагалі. Червоною ниткою через всі його праці проходить думка про те, що свідомість (психічне взагалі) нерозривно зв'язана з діяльністю людини як суспільного індивіда, що «реальна людська свідомість не може бути відокремлена від діяльності, в якій вона і проявляється і формується» (169, 37). Свідомість за своєю суттю не є вузько особистим утворенням. «Вона виникає і розвивається на основі суспільно-трудової людської діяльності, в нерозривному зв'язку з розвитком мовлення, мови» (170, 152). Діяльність і свідомість «утворюють органічне ціле — не тотожність, але єдність» (168, 14—15).

Автор виділяє два види людської діяльності: практичну (переважно зовнішню, трудову) і теоретичну (переважно внутрішню, пізнавальну). Проте, на його думку, ці види діяльності не ізольовані одна від одної. Навпаки, «вони утворюють, власне, єдину діяльність людини, оскільки теоретична діяльність виділяється в особливу діяльність з початково єдиної практичної діяльності лише на певному рівні, і продукти її, в кінцевому рахунку, знову-таки включаються в практичну діяльність, піднімаючи цю останню на все більш високий рівень. Це і є діяльність людини

у власному смислі слова» (171, 258). Відповідно виділяються і дві форми узагальнення, яке є основним знаряддям теоретичної діяльності: «первинне емпіричне узагальнення за допомогою співвіднесення і виділення загального в двох або декількох різних явищах чи ситуаціях і вищу форму наукового узагальнення, заснованого на виділенні суттєвих сторін явища та їх взаємозв'язку» (172, 89). Свідомість людини пов'язується не тільки з теоретичною діяльністю, але й з практичною. Більше того, сама теоретична діяльність виросла в надрах і на основі суцього практичної діяльності. «Діяльність людини, — пише С. Л. Рубінштейн, — це первинно практична діяльність. Лише потім з неї виділяється теоретична, взагалі внутрішня розумова діяльність» (172, 251). Виділення пізнавальної діяльності з діяльності практичної пов'язане з виникненням узагальнення в результаті аналізу, що виділяє суттєві для задачі властивості. В такому розумінні вища первова діяльність у людини розвивається на основі механізму «інтеріоризації», тобто на основі переходу від діяльності, здійснюваної в зовнішньому плані, до діяльності, здійснюваної лише у внутрішньому плані.

Виникнення свідомості пов'язується з виділенням суб'єкта дії з об'єктивної дійсності, на яку направлена дія, з виділенням із життя рефлексії на нього, як на знання про щось, що перебуває поза ним. Процес виділення свідомості обов'язково передбачає суспільно вироблені і в словах закріплені узагальнення — знання, за допомогою яких виражаються безпосередні враження. Усвідомлення оточуючого завжди відбувається за допомогою співвіднесення безпосередніх вражень з суспільно виробленими і в слові зафіксованими узагальненнями. «Свідомість — це сукупність знань, які утворюються в процесі усвідомлення і функціонують в ній» (172, 254 - 255). Особливо великого значення в здійсненні процесів мислення С. Л. Рубінштейн надає аналізу, називаючи його «нервом мислевого процесу» (173, 106).

Теоретичне мислення нерозривно пов'язане з емпіричним; воно відрізняється від останнього лише глибиною аналізу. Теоретичне мислення пізнає речі і явища об'єктивно існуючого світу так само, як і емпіричне знання. Проте, як зазначає С. Л. Рубінштейн, «на певному рівні аналізу емпіричне знання закономірно переходить в теоретичне. Всяке теоретичне пізнання починається з аналізу емпіричних даних і переходить до їх відновлення в проаналізованому вигляді, до їх пояснення» (171, 162).

Виникнення свідомості нерозривно пов'язується з мовою. Усвідомлювати — означає відображати об'єктивну реальність за допомогою об'єктивованих в слові суспільно вироблених узагальнених знань. Мова є суспільною формою свідомості людини

як суспільного індивіда. Однак не можна ототожнювати свідомість з мовою. «Не слово саме по собі, а суспільно накопичені знання, об'єктивовані в слові, є стрижнем свідомості. Слово суттєве для свідомості саме в силу того, що в ньому відкладаються, об'єктивуються і через нього аналізуються знання, за допомогою яких людина усвідомлює дійсність» (171, 274—275).

Якщо С. Л. Рубінштейн питання свідомості розглядав більш у філософському і загальногносеологічному плані, то О. М. Леонтьєв досліджує в основному проблему свідомості у навчанні, тобто розглядає її в суцільно педагогічному плані.

О. М. Леонтьєв — один з послідовних прихильників теорії інтеріоризації розумової діяльності людини. Він вказує, що мислительна діяльність за своєю природою похідна від практичної діяльності, що між розумовою і практичною діяльністю нема розриву, що прірва між ними штучно створюється розподілом праці на розумову і фізичну. На його думку, «основною «одиницею» життєвого процесу є діяльність організму» (126, 38), що в діяльності реально виражається єдність людини і її середовища, а тому «всяка свідомо операція вперше формується як дія і інакше виникнути не може» (125, 40), «всяка функція розвивається і перебудовується в середній процесу, який вона здійснює» (125, 41). «Інтеріоризація дій, тобто поступове перетворення зовнішніх дій в дії внутрішні, розумові, — пише він, — є процес, який необхідно здійснюється в онтогенетичному розвитку людини» (126, 302). Оволодіння мислительними діями, що лежить в основі засвоєння знань, вироблених людством, необхідно вимагає переходу суб'єкта від розгорнутих назовні дій до дій у вербальному плані і поступової інтеріоризації їх, внаслідок чого вони стають згорнутими розумовими операціями, розумовими актами.

Характеризуючи розвиток розумової діяльності у дітей, О. М. Леонтьєв вводить поняття «провідної діяльності», яка і відіграє вирішальну роль в даному процесі. «Провідна діяльність, — пише він, — це така діяльність, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку» (126, 411—412).

Розвиток свідомості у дитини перебуває в тісному взаємозв'язку з розвитком потреб і мотивів її діяльності: «попередні мотиви втрачають свою спонукальну силу, народжуються нові мотиви, що приводять до переосмислення її попередніх дій. Та діяльність, яка раніше відігравала провідну роль, починає себе переживати і відсувається на другий план. Виникає нова про-

відна діяльність, а разом з нею починається і нова стадія розвитку» (126, 430).

О. М. Леонтьєв указує, що усвідомлюється далеко не все те, що сприймається. На його думку, «треба розрізняти зміст, що актуально усвідомлюється, і зміст, що лише **виявляється** в свідомості. Розрізнення це психологічно надзвичайно важливе, оскільки воно виражає суттєву особливість самого «механізму» усвідомлення» (128, 20). Усвідомлюється учнями лише той зміст, що виступає перед ними як предмет, на який безпосередньо направлені їх дії. Для того, щоб те, що сприймається, було усвідомлене, необхідно, щоб воно зайняло в діяльності суб'єкта структурне місце безпосередньої мети дії і, таким чином, вступило в певні відношення з мотивом діяльності. Отже, для того, щоб учні усвідомили певний зміст, необхідно поставити перед ними завдання так, щоб цей зміст став предметом їх дії. Таким чином, «актуально усвідомлюється, тобто стає центральним для свідомості і свідомо засвоюється тільки зміст, на який направлена та чи інша дія учня — зовнішня чи внутрішня» (129, 72). У зв'язку з цим при запровадженні в навчання наочного матеріалу необхідно враховувати, в якому відношенні перебуває головний зміст даного наочного матеріалу до того, що належить усвідомлювати.

Положення О. М. Леонтьєва про актуально усвідомлюване і те, що лише виявляється в свідомості, знайшли своє експериментальне обґрунтування в дослідженнях його учня Я. О. Пономарьова (159), який ввів поняття про прямий (усвідомлюваний) і побічний (неусвідомлюваний) продукт дії. Леонтьєвська теорія інтеріоризації розумових дій знайшла поглиблену експериментальну розробку в дослідженнях П. Я. Гальперіна (26; 27; 28; 29), Н. Ф. Талізінної (198; 199; 200), В. В. Давидова (40), Н. І. Непомнящої (143), Д. Б. Ельконіна (223; 224), О. М. Кабанової-Меллер (102; 103) і ін. В цих дослідженнях є багато цікавого і цінного конкретного матеріалу, що дозволяє глибше зрозуміти проблему розумового розвитку дітей, проблему свідомості навчання їх. Однак не можна не заперечити і того, що представники теорії інтеріоризації, характеризуючи шляхи формування мислительських дій, впадають у крайність. Вони оголошують «інтеріоризацію» зовнішніх дій головним «механізмом» розумового розвитку. П. Я. Гальперін та його однодумці виходять з того, що матеріальні дії визначають склад розумових дій, що в розумових діях певним чином відтворюється склад тих матеріальних дій, на основі яких вони утворюються. Отже, всяка розумова дія має свій прототип в матеріальній дії і поза нею вишкнугати не може. Таким чином, прихильники даної теорії визна-

ють лише зовнішню детермінацію психічної діяльності. Все йде ніби від об'єкта, ззовні і лише інтеріоризація зовнішнього наповнює внутрішній вакуум.

Критикуючи теорію інтеріоризації, С. Л. Рубінштейн справедливо вказує, що «процес розвитку здібностей людини є процес розвитку людини, а не речей, які вона породжує. Невірно всяке міркування, яке не виходить за межі альтернативи: або все зсередини, або все ззовні, — всяке міркування, яке не співвідносить певним чином зовнішнє і внутрішнє. Ніщо не розвивається чисто іманентно тільки зсередини, безвідносно до чогось зовнішнього, але ніщо не входить в процес розвитку ззовні без будь-яких внутрішніх на те умов» (174, 8). Всі зовнішні умови та впливи на мислення визначають наслідки мислевого процесу лише в тому випадку, коли вони передомлюються через внутрішні його умови, іншими словами, зовнішня детермінація має внутрішню обумовленість.

Суттєва помилка авторів даної теорії полягає і в тому, що вони по суті відривають розумові дії від матеріальних. На їх думку, розумові дії виникають тільки тоді, коли вони здійснюються «в умі», не супроводжуючись будь-якими матеріальними діями, коли вони автоматизуються і стають незалежними від практичних дій і навіть стають над ними. Така теорія, як зазначає Н. А. Менчинська, невірна з трьох точок зору: «по-перше, матеріальні, зовнішні дії, здійснювані дитиною, також супроводжуються психічними процесами; по-друге, ...мислення (розумова дія), навіть у своїй найрозвиненішій формі, продовжує залежати і зберігати свій зв'язок з практичною діяльністю, але в нових, більш складних її формах; по-третє, розумова дія і на завершальному етапі свого формування не є «чистою» думкою» (139, 161). Для прихильників теорії інтеріоризації зовнішніх дій матеріальні дії — лише передумова для розумового розвитку. Проте, як відомо, практичні матеріальні дії є не тільки передумовою, але й кінцевим результатом розумової діяльності, що відповідає ленінському визначенню діалектичного шляху пізнання.

Потребує уточнення і визначення самого поняття «розумової дії». Неправильно зводити розумову дію лише до автоматизованого позаматеріального психічного явища. Розумовими діями можуть бути і матеріальні дії і дії, що оформляються словесно, тобто будь-які дії, що пов'язані з розв'язанням певного завдання, з вибором способів дії, гіпотези, висновків і т. д. Цілком же автоматизовані дії, які не вимагають розумових пошуків і зусиль, як цілком слушно вказує Ю. О. Самарін (176, 158—159), перестають бути розумовими діями у власному смислі цього слова, а стають навиками.

Таким чином, принципово правильні положення О. М. Леонтьєва щодо особливостей розвитку психіки у людини, зазнали значних перетворень в дослідженнях тих його учнів, що всю свою увагу зосередили лише на інтеріоризації зовнішніх дій, як на єдиному механізмі формування розумової діяльності людини.

Широкого розповсюдження в радянській психології набув і інший напрямок, який відстоює асоціативну природу розумової діяльності (Ю. О. Самарін, П. А. Шеварев, Н. О. Менчинська, Д. М. Богоявленський, Г. О. Люблінська і ін.). Представники даного напрямку виходять з вчення І. П. Павлова, який вважав асоціацію універсальним явищем як в психології, так і в фізіології.

І. П. Павлов, аналізуючи поведінку мавп в дослідах Келлера, а також в дослідах, що проводились під його керівництвом, прийшов до висновку, що «нічого в розумі, крім асоціацій, немає, крім асоціацій правильних і неправильних, крім правильних комбінацій асоціацій і неправильних комбінацій... вся розумність і складається із асоціацій...» (155, 430—431), «що досить складна поведінка їх — все це є асоціація і аналіз, який мною кладеться в основу вищої нервової діяльності, і поки що ми нічого іншого тут не бачимо. Таке і наше думання. Все одно нічого, крім асоціацій, в ньому нема» (155, 389).

І. П. Павлов вважав, що утворення асоціації знаменує собою момент народження думки. Проте, на його думку, для успішного розвитку людини зовсім недостатньо утворення окремих асоціацій або тимчасових нервових зв'язків. Необхідно, щоб кожна окрема асоціація входила складовою частиною динамічної системи знань індивіда. «Крім створення окремих асоціацій,— говорив І. П. Павлов,— потрібний ланцюг асоціацій, який би зв'язував одну асоціацію з іншими» (155, 584).

Згідно з вченням І. П. Павлова, людина в процесі трудової, цілеспрямованої діяльності пізнає все складніші відношення між предметами і тим самим надзвичайно збагачує і розширює свої асоціативні ряди та ланцюги, утворюючи з них найскладніші системи зв'язків. Володіючи словесною мовою, людина має можливість включати утворювані асоціації в найрізноманітніші системи відношень. Виникнення другої сигнальної системи, що абстрагує і узагальнює сигнали першої сигнальної системи, значно розширило пізнавальні можливості людини, відірвавши її тим самим від тварин.

Ю. О. Самарін (177), досліджуючи асоціативну природу розумової діяльності, виходить з того, що уже на рівні відчуттів утворюються різноманітні асоціації, які є основою всіх інших більш складних форм відображення об'єктивної реальності. Пе-

рехід від відчуттів до уявлень зв'язаний з усе більшим узагальненням дійсності, тобто з генералізацією не тільки асоціацій, але й найпростіших асоціативних систем. На цій основі виникає нова, вища форма відображення об'єктивної реальності в поняттях, що здійснюється через мислення і мову в їх єдності. «Кожне нове відчуття,— пише Ю. О. Самарін,— включається в різні системи асоціацій, які утворюють зміст різних понять, і тим самим включається в систему все ускладнюваних знань людини про світ і саму себе» (177, 214). В процесі взаємодії людини з оточуючою дійсністю в результаті як матеріальних (фізичних), так і розумових дій відбувається весь час нова систематизація знань (асоціацій), що розширює життєвий досвід людини та її знання про оточуючий світ. Величезну роль в цьому процесі систематизації відіграє мова. Отже, «результатом розумової діяльності є нове знання про світ, що вступає у взаємодію з уже наявними знаннями і впливає на нову теоретичну і практичну діяльність людини» (177, 214).

Найпростішим елементом будь-якого знання, на думку Ю. О. Самаріна, є проста **локальна** асоціація. Особливо багато таких локальних асоціацій утворюється в ранньому дитинстві. Однак вони наявні не лише в переддошкільному і дошкільному віці. Такі асоціації зустрічаються і на інших етапах розвитку людини. У процесі навчання утворюється величезна кількість локальних асоціацій, які поступово включаються в ті чи інші асоціативні системи. Локальні асоціації виникають і тоді, коли процес накопичення знань проходить не досить систематично, коли знання не закріплюються і не співвідносяться одне з одним. Вони являють собою відносно ізольований зв'язок, який ще або не ввійшов у певну систему знань, або вже випав з неї внаслідок забування чи хвороби. Отже, локальні асоціації, з одного боку, є першим етапом в оволодінні знаннями і навиками, а з другого боку, вони ж виявляються і останніми ланками при розпаді асоціативних систем.

Наступним важливим етапом в розвитку мислительної діяльності є утворення обмежено системних асоціацій. Обмежено системні асоціації уже відіграють суттєву роль в мислительному акті. І хоч мислева діяльність на цьому рівні ще надзвичайно обмежена за своїм матеріалом і можливими результатами, проте «вона має всі необхідні риси мислительного акту: в ній здійснюється порівняння, виділення і узагальнення, класифікація (хоч і найпростіша) виділених висновків та інші види аналізу і синтезу» (177, 259). Обмежено системні асоціації є необхідним етапом формування знань і основою більш складних асоціативних систем. Вони є необхідним етапом і в організації знань, а,

отже, і мислення учнів. Проте це лише етап переходу до більш високого рівня розумової діяльності — до внутрісистемних асоціацій.

Як зазначає Ю. О. Самарін, «внутрісистемні асоціації дозволяють відображати об'єктивну реальність в тій чи іншій системі наукових або навчальних знань, а також в системі професійного досвіду, накопиченого в певному виді діяльності» (177, 296). Вони характеризують освітній і професійний рівень людини. Разом з тим вони можуть привести до так званої «професійної обмеженості» спеціаліста, який не вміє в оцінці явищ вийти за межі своєї спеціальності. Саме тому вони також є лише етапом у формуванні більш складної системи зв'язків, названих Ю. О. Самаріним «міжсистемними асоціаціями» (177, 296).

Міжсистемні, або міжпредметні, асоціації охоплюють різні системи знань, умінь і навичок, утворюючи різноманітні узагальнення цих систем. Ці узагальнення можуть йти як по лінії різних за змістом знань, так і по лінії взаємозв'язку теорії і практики в певному колі знань. Міжсистемні асоціації, узагальнюючи досвід різноманітних видів діяльності, формують метод розумової і фізичної праці. Вони є вищим рівнем розумової діяльності.

Зазначені вище види асоціацій є ніби етапами в розумовому розвитку дитини і характеризують її поступовий перехід від незнання до знання. Звичайно, перехід від локальних асоціацій до обмежено системних, від обмежено системних до внутрісистемних і від внутрісистемних до міжсистемних не знімає значення перехідних етапів в оволодінні знаннями. Навпаки, міжсистемні асоціації, що є вершиною в розвитку знань людини, мають значення лише тоді, коли вони включають в себе і внутрісистемні, і обмежено системні, і окремі асоціації (локальні).

На наш погляд, зазначена класифікація асоціацій в принципі правильна. В ній розкривається процес і шлях розумового зростання учнів, що дає можливість вчителю найбільш доцільно і ефективно програмувати розвиток своїх вихованців. Однак дана теорія розумового розвитку має і недоліки. Перш за все в ній недооцінюється значення і роль діяльності суб'єкта в його розвитку. По суті Ю. О. Самарін розглядає діяльність лише як методичний засіб утворення найбільш повних асоціацій.

Оригінальні думки щодо розкриття природи усвідомлення учнями навчального матеріалу висловив П. А. Шеварев. У своєму експерименті він виходить з характеристики правилодоцільних дій *). На його думку, всі дії виконуються учнями у відпо-

*) П. А. Шеварев ставить знак рівності між правилодоцільними діями і уміннями та навиками

відності з певними правилами, хоч самі правила і не завжди чітко усвідомлюються ними при розв'язанні тієї чи іншої задачі. Узагальнюючи експериментальні дані, П. А. Шеварев зазначає, що «виконанню тих дій, з яких складається розв'язання прикладу, звичайно передують або чітко усвідомлення того, які дії належить виконати (усвідомлення наступних дій), або чітко усвідомлення того, що ці дії добре відомі, яке не має в собі чіткого усвідомлення самих цих дій (усвідомлення відомості наступних дій). Випадки, коли відсутнє і усвідомлення наступних дій і усвідомлення відомості цих дій, очевидно, дуже рідкі» (220, 71).

На принципах асоціативної природи розумової діяльності стоять у своїх дослідженнях і Н. О. Менчинська та Д. М. Богоявленський. Вони виходять з того, що «основним найпростішим елементом пізнавального процесу є асоціація», а тому головне завдання своїх досліджень вбачають «в тому, щоб вивчити, яким чином асоціації та їх системи утворюються в умовах навчання» (18, 11—12). Говорячи про утворення та удосконалення асоціацій, вони вказують, що «в ході навчання безперервно здійснюється зміна асоціацій в двох напрямках: з одного боку, зв'язки ускладнюються (утворюються ланцюги асоціацій, їх системи, нижчі види переходять у вищі), а з другого боку, в міру того як процес засвоєння автоматизується, відбувається спрощення асоціацій (проміжні зв'язки випадають, вищі види трансформуються в «нижчі» і т. д.)» (18, 17).

Засвоюючи те чи інше наукове поняття, учень виконує певну розумову працю. При цьому він не тільки збагачує свою пам'ять конкретними знаннями, але й удосконалює свою мислительну діяльність. В процесі навчання змінюється не тільки кількість того, що відображається в свідомості учня, але й характер самого відображення. Ця друга, якісна сторона процесу навчання має надзвичайно важливе, принципове значення. Не випадково зазначені вище автори підкреслюють, що **«треба тренувати учнів не стільки в розв'язанні, скільки в пошуках розв'язання тієї чи іншої задачі»** (18, 383). Нема ніякої потреби в тому, щоб примушувати учнів заучувати хід розв'язування конкретної задачі. Треба розвивати у них уміння думати над розв'язанням різних задач, творчо використовуючи ці уміння в практичній діяльності.

Д. М. Богоявленський і Н. О. Менчинська багато уваги надають проблемі застосування учнями набутих знань. В їх концепції поняття «застосування знань» вживається замість поняття «повторення», яке широко використовувалось буржуазною психологією, зокрема, біхевіоризмом, а тому й «втратило своє принципове значення» (18, 16).

Характеризуючи процес застосування знань, що здійснюється

ся «завдяки повторності «зустрічей» з даним матеріалом», зазначені автори виділяють дві сторони: «змістову і власне психологічну («реальну» і «формальну»), що являють нерозривну єдність. З одного боку, в процесі застосування знань відбувається зміна досвіду учня, його знання розширюються, зміст понять збагачується, вони набувають більш диференційованого і більш узагальненого характеру, і в кінці кінців відбувається закріплення тих систем асоціацій, які більш повно і точно відображають суттєві сторони явищ, що вивчаються. Але ця зміна змістової сторони процесу здійснюється завдяки активній розумовій діяльності учнів, удосконаленню аналізу і синтезу, що застосовуються до все ширшого кола предметів і явищ» (18, 16). В процесі застосування знань «тренується» не лише прямий зв'язок між «стимулом» і «реакцією», але й відповідні форми розумових операцій, «свого роду «ходи думки», специфічні для аналізу і синтезу різного за змістом матеріалу.

Як і взагалі представники асоціативного напрямку, Н. О. Менчинська і Д. М. Богоявленський недооцінюють ролі активної діяльності учнів при початковому засвоєнні знань. Згідно з їх установкою, учні, спираючись на різноманітну наочність, спочатку засвоюють абстрактні знання, а потім уже навчаються застосовувати їх на практиці. Це відповідає існуючому положенню, але навряд чи воно є найбільш доцільним.

Розглядаючи питання психології застосування знань до розв'язання навчальних задач, Н. О. Менчинська пише, що необхідно «знаходити найбільш ефективні шляхи навчання, що забезпечують успішний перехід від абстрактних знань до практичної діяльності» (підкреслення наше — М. Я.) (137, 7). Отже, виходить, що спочатку учні споглядально засвоюють абстрактні знання, а потім уже переходять до практичної діяльності. В даному разі завдання вчителя зводиться по суті лише до відшукування найбільш ефективних шляхів такого переходу. Навряд чи таку установку можна назвати правильною. Як справедливо зазначає С. Г. Шаповаленко, «не можна уявляти справу так, що всі знання, уміння і навички, всі властивості особистості, необхідні для праці, учні набувають якось абстрактно в процесі навчання, а потім їх тільки застосовують в праці. Справа стоїть інакше. Знання, уміння і навички, властивості особистості учнів формуються і в навчанні і в праці, причому праця має великий позитивний вплив на це формування» (218, 150). Г. О. Люблінська, вважаючи, що «в основі навчальної діяльності школяра лежить утворення в корі головного мозку дитини систем асоціацій, які все більше і більше ускладнюються» (132, 427), висловила ряд оригінальних і цікавих думок щодо особливостей роз-

витку пізнавальної діяльності учнів, зокрема, їх мислення. Подібно до того як Ю. О. Самарін виділяє чотири види асоціацій, Г. О. Люблінська виділяє чотири ступені засвоєння знань. Перший ступінь — «ступінь пасивних знань або «впізнавання» (133, 27—28). Діти, що стоять на цьому ступені, зовсім неспроможні використовувати наявні у них знання без опори на сприймання. На другому ступені знання учнів також пасивні, але доступні простому відтворенню. Вони використовуються учнями в заученій формі у відповідь на знайомі вимоги вчителя і в знайомій ситуації. Третій ступінь характеризується тим, що учні навчаються застосовувати і використовувати знання в нових умовах. Самостійне застосування знань тут також ще дуже обмежене. «Це ступінь обмеженого застосування знань» (133, 28). На четвертому ступені учень вміє вільно застосовувати знання при розв'язанні нових задач, що є наслідком уже утвореної в нього системи знань.

Г. О. Люблінська по-новому розв'язує і проблему розвитку мислення у дітей. На відміну від існуючих в психологічній науці теорій вона вказує, що «мислення дитини не зводиться до вербального. На ранніх ступенях свого розвитку мислення має подвійну форму. При цьому «мислення руками» є необхідним ступенем в розвитку мислення словами» (131, 12). Мислення дітей, на її думку, має яскраво виражений проблемний характер розумної дії, що є необхідним підготовчим етапом в розвитку вербального мислення. Проблемний характер мислення виражається перш за все в постановці питання, що може існувати лише в мовному оформленні. Другий його етап полягає в розумній ціленаправленій діяльності, що реалізує поставлене питання (проблему), а третій полягає в розгорнутому мовному оформленні (осмисленні). Саме тому завдання педагога полягає в тому, щоб «навчити дитину думати і перш за все ставити питання, тобто бачити проблему, потім шукати наполегливо і напружено шляхи її розв'язання і лише разом з цим оформляти свої шукання в мові» (131, 42). Г. О. Люблінська категорично виступає проти намагання вбачати в проблемі розвитку дитячого мислення лише її зовнішню, формальну сторону. Важливо не тільки, щоб учні засвоїли певну систему мислительних операцій, але щоб вони оволоділи «методом мислення», що виховує в учнів уміння бачити проблему і шукати шляхи її розв'язання.

Узагальнюючи експериментальні дані, Г. О. Люблінська відстоює: 1) безперечну наявність причинного мислення в дії уже в молодших дошкільників; 2) відносну «самостійність» цієї дійової форми мислення від вербальної, яка у молодших і середніх дітей від неї, навіть у формі пояснення, помітно відстає; 3) по-

ступове підтягування мови до дії, причому у старших мова значно випереджає дію: старші (включаючи школярів) оволоділи вербальним мисленням, яке цілком змінило роль і відношення між дією і словом в мислительному процесі» (131, 29).

Наведені думки щодо розвитку мислення у дітей, на наш погляд, мають суттєво важливе значення і для кращого розуміння особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей, вказуючи конкретні перспективи для експериментування та вивчення.

Безпосереднє відношення до проблеми свідомості у навчанні мають і дослідження Г. С. Костюка. Вивчаючи питання взаємозв'язку виховання і розвитку особистості, він приходить до висновку, що необхідною умовою переходу засвоєння в розвиток «є забезпечення наступності в навчанні, систематизація засвоєваних знань, основою якої є утворення систем тимчасових зв'язків» (108, 7—8). Далі він зазначає, що систематизація зв'язків є основою не тільки глибокого і міцного засвоєння знань учнями, але й розвитку їх пізнавальної діяльності.

Провідна роль у формуванні і розвитку мислення належить діяльності людини з певними об'єктами чи явищами. Дії людини, на думку Г. С. Костюка, «є умовою переходу від сприймання до думки, від думок приватного характеру до більш широких і глибоких узагальнень». Пояснює він це тим, що «в діях і здійснюється аналізування та синтезування об'єктів, виділення і узагальнення їх суттєвих ознак, їх зв'язків і відношень. Перехід від сприймання до думки передбачає розвиток самих процесів аналізу і синтезу, виникнення нових форм їх вияву (абстракція, узагальнення). Завдяки цьому стає можливим виникнення нових результатів пізнавальної діяльності та нових її форм (суджень, понять і т. д.)» (109, 89).

Багато уваги Г. С. Костюк надає проблемі поєднання навчання з продуктивною працею учнів. Він підкреслює, що «повноцінне навчання здійснюється за допомогою не тільки пізнавальних, але і практичних дій» (110, 6), що воно вимагає, певного співвідношення розумових і практичних дій, яке змінюється в залежності від стану навчання і змісту того предмета, що вивчається. Саме тому він вважає, що треба «підсилити увагу до дійової сторони процесу навчання» (110, 6).

Досліджуючи генезис поняття числа у дітей, Г. С. Костюк також приходить до висновку, що «абстрагування дитиною кількісної сторони цих множин від їх якісних особливостей не виникає до дії, а відбувається в самій дії і здійснюється способами, що вироблені в попередньому практичному оперуванні дитиною різними сукупностями предметів (уміння виділяти елементи су-

купності, їх перебирати, розкладати в ряд, складати, розкладувати, групувати і т. д.)» (111, 30). До усвідомлення кількості діти приходять в процесі дійового пізнання множин предметів, що скеровується дорослими людьми.

Таким чином, радянськими психологами глибоко розроблене питання про роль діяльності в розвитку особистості. Особливо детально досліджена проблема розвитку мислення у дітей, що входить складовою частиною до більш загальної проблеми—взаємозв'язку навчання і розвитку. Шляхи і засоби активізації мислительної діяльності учнів у процесі навчання, розроблені радянськими психологами, дають можливість значно підвищити ефективність навчально-виховної роботи в школі. Разом з тим слід зазначити, що проблема свідомості ще не знайшла свого наукового розкриття, хоч і наявні окремі дослідження з цього питання (Рубінштейн, Леонтьєв, Пономарьов і ін.).

ПИТАННЯ СВІДОМОСТІ В ПРАЦЯХ РАДЯНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

Проблема свідомості у навчанні займає важливе місце і в дослідженнях радянських педагогів. Свідомість у навчанні розглядається радянськими педагогами як важливий провідний дидактичний принцип. Саме тому їй і присвячена досить велика кількість літератури.

Група ленинградських педагогів на чолі з Ш. І. Ганеліним проводить велику експериментальну роботу, присвячену не тільки обґрунтуванню суті дидактичного принципу свідомості, але й відшукуванню найбільш ефективних шляхів його реалізації в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Ш. І. Ганелін виділяє такі основні ланки принципу свідомості: 1) знання фактичного матеріалу; 2) розуміння матеріалу та вираження його в мові; 3) перехід знань в переконання, вироблення в учнів правильного відношення до навчального матеріалу; 4) свідоме застосування знань на практиці. Крім цього, він вважає, що «принцип свідомості включає в себе ряд інших важливих моментів (самоконтроль, мобільність знань і ін.)» (31, 94).

На більш високій стадії навчання поняття свідомості, на думку автора, ускладнюється і збагачується рисами, що мають суттєве значення для формування марксистсько-ленінського світогляду учнів. «Такими рисами є: а) розуміння явищ в їх взаємозв'язку та взаємообумовленості; б) підхід до окремих явищ і предметів з точки зору їх розвитку; в) показ процесу розвитку шляхом розкриття протиріч; г) єдність загального і часткового; д) гнучкість, мобільність понять і ін.» (92, 22—23).

В поняття свідомості, вказує Ш. І. Ганелін, органічно включається активність і самостійність. «Не можна мислити поняття активності і свідомості,—пише він,—як такі, що стоять поруч або поза поняттям свідомості. Активність і самостійність тісно між собою зв'язані і є неминучим супутником або наслідком свідомості» (35, 93). Свідоме засвоєння навчального матеріалу є передумовою для ефективної самостійної роботи учнів. Одночасно в процесі самостійної роботи зміцнюється і удосконалюється свідомість засвоєння учнями матеріалу.

Розробляючи шляхи і засоби реалізації принципу свідомості в навчальному процесі, Ш. І. Ганелін надає великого значення встановленню внутріпредметних і міжпредметних зв'язків. «Встановлення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків,—говорить він,—сприяє глибшому розумінню зв'язків, внутрішньої логіки самого предмета, тобто глибшому розумінню даного предмета в розвитку і в його взаємодії з практикою» (34, 13). Тут же він встановлює три види внутріпредметних і міжпредметних зв'язків:

1) «тематичні зв'язки внутрі предмета, які зводяться до взаємодії старих і нових знань» (34, 18);

2) «зв'язки між різними предметами одного і того ж циклу» (34, 19);

3) «зв'язки між предметами, що відносяться до різних циклів» (34, 20).

М. О. Данілов, досліджуючи процес навчання в радянській школі, багато уваги надає проблемі свідомості як одній із центральних проблем дидактики.

Принцип свідомості, на його думку, «пронизує всі сторони навчання і включає: а) свідоме і активне відношення учнів до навчання; б) розуміння виучуваного матеріалу та вираження його в мові; в) творчий характер навчальної роботи школярів; г) свідоме застосування знань на практиці. Важливо підкреслити, що свідомо засвоєні знання перетворюються в переконання учнів» (48, 188).

М. О. Данілов рішуче виступає проти формалізму у навчанні, який є наслідком того, що вчитель «вибирає шлях простої передачі нових знань своїми словами, обходячи спостереження учнів та відводячи на другий план їх активну мислительну діяльність» (42, 75). Таке навчання приводить до того, що учні заучують певні правила, положення, не уявляючи чітко, де і як їх застосовувати. Сприймання нових знань, на його думку, не можна розглядати як процес простого споглядання та слухання. «Воно є процес активної мислительної діяльності школярів» (42, 78). Сприймання нового матеріалу учнями буває досить чітким і ясним тоді, коли «воно спирається на їх власний практич-

ний досвід, на спостереження, зроблені в житті» (46, 15). Свідомість навчання виражається в тому, що «учні активно сприймають фактичний матеріал і перероблюють його в свідомості: спостерігають, порівнюють, співставляють, аналізують спостережувані явища, активно вислуховують розповідь і пояснення вчителя і т. д.» (43, 126). «Справжня свідомість характеризується і зрілістю думки і продуманістю дій» (46, 42). Вищою формою вияву свідомості і активності є творча ініціатива учнів при виконанні того чи іншого завдання. М. О. Данілов указує, що в навчальному процесі взаємодіють три фактори: 1) зміст (=навчальний предмет); 2) викладання (=діяльність вчителя); 3) навчання (=діяльність учня). Особливого значення він надає практичній діяльності учнів, яка «використовується і для підвищення інтересу учнів до знань і як джерело їх знань» (47, 22). Жива практична діяльність самих дітей, підкреслює він, «викликає потребу в знаннях» (47, 24). «При включенні в сприймання роботи рук відбувається точніше і міцніше закріплення матеріалу, що вивчається» (47, 24).

Багато уваги М. О. Данілов приділяє самостійній роботі учнів, яка є одночасно і наслідком і необхідною умовою свідомого засвоєння знань школярами. Самостійність учня, на його думку, «виражається перш за все в потребі і вмінні самостійно мислити, в здібності орієнтуватись в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знайти підхід до їх розв'язання» (52, 33). Він виділяє три етапи в розвитку самостійної роботи учнів (51, 216): 1) попередні вправи, що готують до самостійної роботи («причання»); 2) напівсамостійні роботи учнів і 3) самостійні роботи. Успіх самостійної роботи учнів залежить від її змісту, від характеру завдання вчителя, від додержання ним педагогічно продуманої послідовності зростання утруднень в роботі.

Проблема самостійної роботи учнів на уроці стала предметом спеціальних досліджень Б. П. Єсіпова (71—81).

За останні роки він досить глибоко розкрив проблему самостійної роботи учнів на уроках (78—81), справедливо вважаючи, що вона є необхідною умовою свідомого і міцного засвоєння знань учнями. Перш за все він дає досить чітке визначення самого поняття «самостійна робота учнів». Він пише: «Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, — це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням в спеціально виділений для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових чи фізичних (або тих і інших разом) дій» (81, 15). Згідно з даним визначенням, самостійна робота

учнів виявляється в діях різного характеру: в наслідуванні зразків, у тренувальних вправах, у вправах на зміненому матеріалі, в осмисленні прослуханого і прочитаного матеріалу, а також матеріалу спостережень, в набутті нових знань з різних джерел (без попереднього викладу їх вчителем), в застосуванні знань в розумовій і практичній творчій діяльності, в повторенні вивченого та в обліку своєї праці і своїх знань.

У кожній сфері навчальної діяльності рівень самостійної роботи учнів повинен поступово підвищуватись. «В кінцевому рахунку,— пише Б. П. Єсіпов,— учні повинні навчитися самостійному плануванню виконання складних завдань, що вимагають пізнавальної і практичної діяльності, самоконтролю, обліку своєї роботи та оцінки її розвитку та наслідків» (81, 34).

Б. П. Єсіпов розробив цілу систему самостійних робіт, що використовуються при одержанні учнями нових знань, при утворенні умінь та навиків, при застосуванні знань і при повторенні та перевірці їх (81, 59—62, 234—236). Широке використання самостійних робіт учнів на уроках дає можливість скоротити кількість і обсяг домашніх завдань і час на їх виконання та раціоналізувати прийоми роботи учнів над ними, оскільки на уроках учні спеціально навчаються цим прийомам. Звичайно, все це не тільки не знижує керівної ролі вчителя, а, навпаки, ускладнює її.

Вивчаючи шляхи і засоби підвищення ефективності уроку, І. Т. Огородніков висловив ряд цікавих міркувань, що мають безпосереднє відношення до проблеми свідомості у навчанні (146—152). Одержаний матеріал дав можливість автору зробити висновок, що «одним з корінних недоліків є переважаання словесно-книжних методів вивчення навчального матеріалу» (146, 3), що «найбільшим недоліком в організації і методиці проведення уроків у середній школі є незадовільна постановка самостійної роботи учнів на самому уроці, яка нерідко обмежується переказом пояснень вчителя і відповідями по матеріалу минулого уроку» (148, 8), що при «раціональній побудові класних занять і підсиленні самостійної роботи учнів на самому уроці можна не тільки скоротити обсяг домашніх завдань, але з окремих тем і зовсім не давати їх» (11, 3), що «якість навчальних занять в школі значно підвищується тоді, коли урок будується не за трафаретом, а творчо, коли вчителі не копіюють сліпо загальноприйняту структуру уроку, а визначають її у відповідності із змістом матеріалу, що вивчається, та дидактичною метою самого уроку» (150, 15—16). Вивчення ж організації та методики навчального процесу в школах-інтернатах показало, що «в початкових класах шкіл-інтернатів доцільно організувати навчаль-

ний процес таким чином, щоб класні заняття і домашня самостійна робота учнів проходили за єдиним планом і під керівництвом одного й того ж вчителя» (148, 17). На думку автора, органічне поєднання класних занять і домашньої самостійної роботи учнів у початкових класах шкіл-інтернатів дає можливість більш економно і ефективно використати час, що відводиться на навчальні заняття, та подолати наявне перевантаження учнів домашніми завданнями. «Така організація навчального процесу,— пише він,— сприяє підсиленню самостійної роботи учнів на самому уроці, підвищує їх відповідальність за роботу в класі і усуває подвійність і різнобій в керівництві навчанням учнів» (148, 18).

І. Т. Огородніков зазначає, що успіх навчання великою мірою залежить від того, як організується діяльність учнів, що «учитель не може навчати учнів безвідносно до їх діяльності». (148, 20). Успіх навчання залежить від того, «наскільки ми правильно співвідносимо діяльність вчителя і діяльність учнів, наскільки діяльність вчителя направлена на активізацію діяльності учнів, на розвиток їх пізнавальних здібностей і творчих сил» (148, 21). Принципово важливим в подоланні залишків інтелектуалізму в навчальному процесі є положення автора про те, що «практика не тільки завершує, але іноді й передує теоретичному вивченню тих або інших питань» (152, 48).

Досліджуючи проблему поєднання слова учителя і засобів наочності в навчальному процесі, Л. В. Занков встановив ряд характерних особливостей процесу осмислення учнями навчального матеріалу (82—84). Зокрема, він показав, що учні заздалегідь не планують виконання тих чи інших дослідів. Вони починають усвідомлювати зв'язки між окремими діями, частинами і лише тоді, коли безпосередньо стикаються з неможливістю виконати дану операцію без підготовки, без дії, що обумовлює її здійснення (84, 235).

Л. В. Занков вказує на необхідність активізувати діяльність учнів при використанні наочних засобів навчання. Особлива роль в цьому відношенні належить використанню руки як «органу пізнання». Він вважає, що «на уроках треба привчати учнів використовувати руку при вивченні наочних об'єктів. Інакше у них не формується звичка використовувати руку при розпізнаванні властивостей об'єктів. Відсутність прагнення включати руку в процес ознайомлення з оточуючими об'єктами може привести до помилки у визначенні їх властивостей» (184, 203). Рекомендується широко використовувати і практичні дії *) учнів з наочним матеріалом.

*) На думку Л. В. Занкова, «практичні дії характеризуються тим, що в них провідне місце належить **ручним операціям**» (84, 212).

Заслужують серйозної уваги і дослідження Л. В. Занкова з питань розвитку учнів у процесі навчання. Вирішальну роль в цьому відношенні відіграє початкова школа, оскільки «тут закладається фундамент, на якому будується все даліше засвоєння знань і навиків» (85, 20). На думку автора, навчання саме по собі не може привести до значного просування дітей в їх розвитку. «Багато що залежить від того, які способи і прийоми і в якій системі застосовує вчитель, тобто від того, **як** він повідомляє учням знання і навиків» (85, 24).

Експериментальне навчання, що проводиться під керівництвом Л. В. Занкова в ряді шкіл Москви, Тули і Калініна, знайшло схвалення Міністерства освіти РРФСР, практичних працівників та науково-педагогічної громадськості. В даному дослідженні вивчається те, як загальний розвиток сприяє успіхам дітей у навчанні і як саме навчання сприяє їх розвитку. Суть експериментальної методики полягає в тому, що початкове навчання будується на «високому рівні труднощі», більш швидкими темпами проходить програма та значно збільшено «питому вагу теоретичних знань» (87). Не знижується також і значення формування навиків. Основний напрямок свого дослідження Л. В. Занков характеризує таким чином: «Суть тієї методичної системи початкового навчання, яка складається в процесі нашого експерименту, полягає в тому, що **в основу** ставиться робота над **загальним розвитком** учнів, а не нагромадження одноманітних вправ і зубріння.

Досконала методика навчання, це — така методика, яка забезпечує **загальний розвиток** учнів, а одночасно — **високу якість** засвоєння шкільних знань і навиків» (86, 107).

Великого значення в міцному засвоєнні знань і формуванні навиків він надає усвідомленню учнями матеріалу або способів виконання певних дій. Крім того, на його думку, «усвідомлення є надзвичайно важливим і для загального розвитку школяра» (86, 27). Дуже важливо також, щоб «учитель в процесі навчання дітей **раціонально керував їх мислевою діяльністю**. Лише при цій умові буде забезпечена не мнима, а **справжня активність** учнів, буде дано простір їх шукаючій думці, їх самостійним зусиллям» (86, 107).

М. Н. Скаткін у своїх експериментальних та теоретичних дослідженнях рішуче виступає проти вузько-інтелектуалістичного розуміння свідомості у навчанні. Вивчаючи питання методики викладання природознавства в початковій школі, він прийшов до висновку, що «...спроби дати молодшим школярам узагальнені знання, обминаючи ступінь чуттєвого сприймання, виявляються неспроможними», що «відсутність у дітей уявлень про

предмети і явища природи надзвичайно утруднює навчання не тільки природознавству, але й мові, й історії, й географії, і т. д.» (182, 23). Наявність у дітей запасу конкретних уявлень про предмети і явища природи, на його думку, є необхідною передумовою для свідомого засвоєння знань, що даються вчителем і підручником в узагальненій формі. «Щоб привести учнів до первинних узагальнень,— пише він,— треба дати їм можливість спостерігати конкретні предмети і явища, **порівнювати їх, знаходити схожість і відмінність**, виділяти загальне, суттєве, відкидати другорядне» (183, 21).

М. Н. Скаткін неодноразово виступає з рішучою критикою формалізму в знаннях учнів (184; 185; 187), що полягає у відриві словесної і всякої іншої форми вираження знань від їх змісту, в механічному запам'ятванні навчального матеріалу без ясного його розуміння. Аналізуючи причини формалізму у навчанні, він зазначає, що неорганізоване чуттєве сприймання, просте споглядання не забезпечує утворення чітких уявлень в свідомості учнів. Учитель повинен систематично керувати процесом сприймання учнями предметів і явищ, працювати над утворенням у їх свідомості чітких уявлень. З цією метою використовуються різні питання і завдання, що спонукають учнів помацати предмет, понюхати, відчутти його твердість, крихкість, пружність шляхом дряпання, удару, згинання. «Впливаючи на предмет,— пише він,— ми примушуємо його виявляти свої властивості» (184, 18).

Важливішу роль в боротьбі з формалізмом навчання відіграє використання різноманітної практики учнів. М. Н. Скаткін зазначає, що «питання про співвідношення особистого досвіду дитини і узагальненого досвіду людства, що міститься в навчальних предметах» є одне з найскладніших питань, «над розв'язанням якого протягом століть билась педагогічна думка» (186, 175). Правильне розв'язання цього питання посилює лише радянській педагогіці, яка на своєму озброєнні має єдино вірну марксистсько-ленінську теорію пізнання. Виходячи з неї, М. Н. Скаткін підкреслює, що «практика може бути використана як цінний педагогічний засіб на всіх етапах вивчення теми: вона допомагає цікаво і конкретно поставити перед дітьми проблему, утворити в їх свідомості чіткі уявлення і поняття, розкрити перед дітьми зв'язки і закономірності явищ, перевірити правильність висновків і т. д.» (184, 21). Таким чином, «чуттєві сприймання, особистий досвід допомагають наситити плоттю і кров'ю поняття і логічні визначення, правила і закони науки, допомагають свідомо оволодіти узагальненим досвідом попередніх поколінь, що виражений в словах, формулах і т. д. Цим долається

формалізм знань, неминучий при односторонньому словесному викладанні» (184, 22).

Цікаві, оригінальні думки М. Н. Скаткін висловив і щодо принципів навчання в радянській школі. Він виділяє 4 провідні принципи навчання: 1) науковість і комуністична ідейність, 2) зв'язок навчання з боротьбою за побудову комунізму, 3) свідомість, 4) гармонійне поєднання інтересів особистості і колективу (189, 29). Всі інші принципи (наочність, доступність, систематичність і інші) підкорені зазначеним провідним принципам. Принцип свідомості, на його думку, є важливішим принципом серед провідних. Він має на меті забезпечити: 1) свідоме відношення учнів до навчання, 2) свідоме засвоєння (розуміння) того, що вивчається, і 3) свідоме застосування знань (189, 36).

На його думку, «такі принципи, як активність, наочність, систематичність, доступність, відіграють **підпорядковану роль** по відношенню до провідного принципу свідомості і є **умовами свідомого засвоєння і застосування знань**» (189, 42).

Характеризуючи урок у початковій школі, Р. Г. Лемберг слушно критикує недоліки його побудови. Зокрема, вона зазначає, що так званий «організаційний момент», перевірка домашніх завдань, опитування забирають багато часу (до 20—25 хвилин). В даному разі подача нового матеріалу проходить неефективно. Автор вважає, що найкраща «зона» — це 25—30 хвилин посередині уроку, а тому «цей «вигідний» проміжок часу і варто використати для подачі нового матеріалу» (118, 18—19).

Ряд цікавих думок Р. Г. Лемберг висловила і щодо методів навчання. Характеризуючи з психологічної точки зору виклад учителя, як один з найрозповсюдженіших і важливих методів навчання, вона вказує: «Учню необхідно зосереджено вникати в «пояснення» не тільки в тому випадку, коли він зацікавлений, але й тоді, коли зміст того, що викладається, його не захоплює. Він працює переважно на довільній увазі. А довільна увага — функція, що легко руйнується і стомлюється. Досить дії випадкового легкого подразника (несподіваний жест учителя, шум в класі, непередбачений гучний звук за стінами приміщення і т. д.), щоб стан зосередження, що тримався на зусиллях волі, виявився порушеним. Перерва в увазі веде до випадання з свідомості того, що слухає, якої-небудь ланки міркування і розбиває цілісність у змісті матеріалу, що сприймається, приводить до розриву або зміщення в системі засвоєних понять» (122, 10—11). Між темпом усного викладу і темпом його осмислення також спостерігається значне розходження. Час, необхідний для викладу, значно менший часу, необхідного для його обдумування. Одночасна робота по уважному вниканню в зміст викладу

і по обробці його власною думкою часто виявляється непосильною для дітей і підлітків. Це приводить до того, що вчитель у своїх міркуваннях йде вперед, між думками учня і вчителя утворюється провалля, і після марних спроб «наздогнати» мову вчителя ученй випадає з роботи.

При навчанні глухих дітей зазначені утруднення значно зростають. При так званому «читанні з губ» постійно щось не сприймається учнем, якась ланка викладу вчителя випадає з його свідомості. Це приводить до того, що в свідомості глухого школяра утворюється не ланцюг певних понять, а лише окремі його куски, які до того ж недостатньо зв'язані між собою, а тому й не являють великої цінності для засвоєння знань.

Щоб позбутись зазначених недоліків даного методу, Р. Г. Лемберг радить під час пояснення нового матеріалу широко використовувати самостійні роботи учнів, поєднувати на уроці виклад з різними іншими методами, особливо із спостереженнями і справами.

Аналізуючи особливості та умови застосування самостійної роботи учнів, Р. Г. Лемберг розрізняє два види діяльності: а) виконавську і б) самостійну (124). Виконавська діяльність учнів закономірна і немінуча. Багато місця вона займає особливо при початковому засвоєнні знань та формуванні навиків. Однак «не завжди при цьому типі діяльності у школярів виникають внутрішні спонукання до пізнавальної і трудової діяльності, успішно складається особисте відношення до явищ дійсності, необхідне для формування поглядів і переконань, утворюються сприятливі умови для виявлення і розвитку здібностей, нахилів і прагнень кожного учня. Односторонність навчальної роботи долається лише при поєднанні виконавської та самостійної діяльності» (124, 17). В основі самостійної роботи учнів лежить їх активність, що викликається внутрішніми мотивами. Для успіху самостійної роботи необхідне усвідомлення її мети та зацікавленість її у високих наслідках. Таким чином, «наявність внутрішніх спонукань і зв'язане з ними усвідомлення смислу і мети роботи є суттєвими ознаками самостійних дій» (124, 19).

Виконавська та самостійна діяльність учнів органічно взаємозв'язані між собою. При низькому рівні виконавської роботи не створюється передумов для самостійної діяльності. При відсутності ж самостійної роботи виконавські дії стають безперспективними. Самостійна робота дітей починається вже тоді, коли вчитель керує їх виконавськими заняттями на уроці. Поступово питома вага їх все зростає. Складнішою стає вона і за своїм характером.

Відповідно з таким розумінням суті самостійної роботи учнів

Г. Лемберг виділяє чотири форми пізнавальних операцій:

1) пізнавальні акти спираються переважно на репродуктивну діяльність;

2) пізнавальні акти полягають в переносі уже відомого учням досвіду міркувань чи характеру дій на новий матеріал, використання його в новій ситуації;

3) набуття учнями нових знань або життєве застосування загромадженого освітнього і технічного матеріалу шляхом пошуків невідомого рішення;

4) дії виконуються відповідно з інтересами, прагненнями учнів та в зв'язку з вивченням програмного матеріалу, але не завжди в порядку виконання фронтальних завдань. Ця форма має елементи творчих починань: планування і виконання суспільно корисних справ; дослідна робота на пришкольній ділянці за власною ініціативою та за власним планом, технічні раціональні пропозиції, краєзнавчі спостереження і т. д.

Закінчуючи аналіз, автор приходить до висновку, що самостійна робота учнів як форма їх навчальної діяльності важлива перш за все тому, що «вона ніби прокладає шлях від обов'язковості до добровільності, від наслідування до творчої самостійності» (124, 27).

Проблема свідомості знаходить своє висвітлення і в ряді інших педагогічних досліджень, присвячених різним питанням дидактики (І. А. Каїров, П. Н. Шимбір'єв, С. Х. Чавдаров, Б. Г. Анан'єв, І. М. Духовний, А. Я. Ханчин, Н. Ю. Войтоніс, М. І. Морро, Л. І. Божович, П. А. Глоріозов і т. д.). Ми не зупиняємося на детальному аналізі цих робіт, оскільки в них питання свідомості розглядаються лише побіжно.

У 1950 році на сторінках журналу «Советская педагогика» відбулась дискусія, присвячена принципам радянської дидактики. В дискусії виступила велика кількість провідних радянських педагогів (М. Н. Скаткін, М. О. Данілов, П. Н. Шимбір'єв, С. І. Аккерман і ін.) та практичних працівників народної освіти. Було висловлено багато різних пропозицій і думок.

Характеризуючи принцип свідомості і творчої активності учнів у навчанні, автори редакційної статті, присвяченої підсумкам дискусії, зазначали: «Свідомість учнів у нашій трактовці передбачає не тільки розуміння засвоюваного, але й свідоме відношення до навчальної праці, до необхідності по-справжньому оволодіти знаннями і уміннями, виявити старанність в цій справі, тобто старання виконувати всяку навчальну роботу якнайкраще. Термін «активність» підкреслює, що мова йде не про споглядальну тільки діяльність свідомості учнів, а про розвиток їх

самостійності, творчої діяльності їх мислення, про оволодіння практичними вміннями і навиками, про застосування знань у процесі навчання з тим, щоб ця практика ще більше підвищувала переконання учнів в істинності засвоєваних знань, бо практика є вищий критерій істини» (106, 53).

Таким чином в педагогічній літературі нагромаджено багаті цікавого і цінного матеріалу по проблемі свідомості навчання. Значною мірою розкрито пізнавальну природу і суть свідомості навчання як центрального принципу радянської дидактики. За слугують на увагу спроби розробити шляхи свідомого навчання в школі. Проте література з даного питання, особливо до прийняття Закону про школу, має і ряд суттєвих недоліків.

Найістотніший з них полягає в переважанні інтелектуалістичної трактовки проблеми свідомості. Як справедливо зазначає І. А. Каїров, у період культу особи Сталіна «ми могли зустрітися в педагогічному змісті робіт з самим відкритим ідеалізмом коли слово педагога, а не життя дитини, не її діяльність, виявлялось, на думку автора, вирішальним в її розвитку, і з не менш відкритою метафізикою, коли який-небудь один зміст, взятий поза системою педагогічних впливів, рекомендувався для будь-яких умов і будь-якого віку» (104, 6). В цей час в педагогічній науці і школі укорінювався методичний консерватизм, залишки якого дають ще себе знати і нині. Крім того, як вказує Ш. І. Ганелін, в педагогічній літературі «зовсім не робляться ніким із авторів спроби розкрити поняття свідомості в розвитку з точки зору його ускладнення в залежності від етапу навчання та віку учнів» (30, 34). В цілому проблема свідомості у навчанні ще не стала предметом серйозних експериментальних досліджень радянських педагогів, хоч вже й підготовлено для цього необхідний ґрунт.

ПРОБЛЕМА СВІДОМОСТІ НАВЧАННЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА РАДЯНСЬКІЙ СУРДОПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема свідомості у навчанні глухих дітей ще не була предметом спеціальних досліджень. Правда, вітчизняні та радянські сурдопедагоги, характеризуючи особливості умов, методів та засобів навчання дітей з недоліками слуху, побіжно висловили ряд цікавих, оригінальних думок, що мають певне відношення до проблеми свідомості навчання.

В. І. Флері, закладаючи підвалини вітчизняної сурдопедагогіки, висловив ряд оригінальних думок, які не втратили свого

значення і в наш час. Так, аналізуючи способи викладання, він підкреслював, що «грунтовна істина і життєва умова успіхів глухонімого є нерозлучність виховання його з справжнім навчанням» (214, 31). Спираючись на власний досвід навчання глухих, він вказував, що «найкраща метода буде завжди та, яка найбільше спирається на обставини» (214, 32). В зв'язку з цим він рекомендував розпочинати навчання глухих дітей мові практичним шляхом. На його думку, при початковому навчанні глухих менш за все треба «захоплюватись теоріями». «Вся граматична термінологія, ці довгі списки визначень, розділів і підрозділів треба буде ретельно усунути і відкласти до останнього періоду навчання, коли, уже володіючи мовою, вихованець буде призваний, залежно від його здібностей, зробитись граматиком, географом, математиком або чимсь іншим, залежно від його смаку і обдарування» (214, 32). Він вважав, що спочатку увагу вихованців слід звертати на те, що говорять, а потім уже на те, як говорять.

Прекрасне розуміння суті справи навчання і виховання глухих дітей дало можливість В. І. Флері зробити висновок, що обов'язок вчителя полягає «в тому, щоб невпинно намагатися будь-якими засобами, запозичуваними від обставин, з одного боку, поставити розум своїх учнів у сполучення і зіткнення з найочевиднішою частиною фізичного світу, який для цього буде він посилено досліджувати, а оскільки, з другого боку, багато які з виведених поперемінно на сцену дій відкриють очевидно моральну причину, з якої вони витікають і яка служила їм спонуканням, праця, викладена нами вище, підготує їх без будь-якого зусилля до наступного вивчення розумового світу» (214, 33).

Зазначені положення видатного російського сурдопедагога першої половини XIX століття не втратили свого значення і в наш час. Вони і для нас зберігають свою привабливість і наукову переконливість.

Г. О. Гурцев у своїх настановах для батьків глухонімих писав, що необхідно «намагатись при всякому поясненні, щоб завжди практика передувала теорії», щоб «не пояснювати глухонімому граматичних правил, поки він не навчиться письмовій мові за допомогою практики» (39, 61). При цьому він рекомендував йти досить штучним шляхом, «заставляючи учнів виучувати напам'ять уроки, складені з коротких фраз» (39, 61). Правда, він тут же додавав, що необхідно «пояснювати ці фрази в присутності предметів і фактів, щоб, так би мовити, пам'ять очей допомагала пам'яті розуму; повідомляти учню спочатку ідею, потім застосовувати до цієї ідеї написане слово чи фразу» (39, 61). В своєму «Енциклопедичному курсі» він висловив також

багато цікавих методичних порад щодо формування словесної мови у глухонімих.

Ряд прогресивних думок щодо особливостей процесу навчання глухих дітей висловив І. Я. Селєзньов. Він, як і В. І. Флербув щирим прихильником єдності навчання і виховання, підкреслюючи, що «навчання і загальне виховання йдуть поруч одне другим» (179, 78).

І. Я. Селєзньов виходив з того, що знання нерозривно зв'язані з мовою, а тому радив «повідомляти знання з допомогою мови і вчити мові з передачею знань» (180, 70). Крім того, він вважав, що «для успішного ходу в заняттях необхідно викликати до повної діяльності відчуття у глухонімого», що «чим відчуття сильніші, тим ступінь розвитку розумового більший» (180, 71).

Багато уваги в своїй практичній діяльності І. Я. Селєзньов надавав проблемі зв'язку загальноосвітньої і професійно-ремесничої підготовки глухих дітей. В даному разі він виходив з того, що «практичне життя є переважна доля глухонімого, а тому справі виховання училище, з одного боку, прагне дати глухонімому знання, з другого — уміння застосувати їх до діла в житті, сфері, що визначається вихованцю майбутнім його призначенням» (179, 78).

М. М. Лаговський — один з найвидатніших російських сурдопедагогів. Він є автором першої систематичної методики навчання усної мови глухих, підручника з сурдопедагогіки та багатьох окремих робіт з методики, сурдопедагогіки та історії сурдопедагогіки. Глибоко знаючи психологію глухонімих, він висловив такі положень, що актуальні і в наш час.

Перш за все він вважав, що глухонімі здатні до високого розумового розвитку, якщо сприятиме цьому система їх навчання та виховання. «Під впливом правильного навчання, — писав він, — глухонімі здібні розвиватись розумово так само, як і нормальні» (116, 120).

Зважаючи на те, що «глухонімих — людина споглядає» (116, 126), «його поведінка є в деякому смислі відображення дій і життя оточуючого середовища» (116, 156). Цим і обумовлюється велика схильність глухонімих до наслідування. Враховуючи цю особливість глухих, М. М. Лаговський зазначав, що все навчання їх мусить бути наочним, що принципи початкового навчання полягає в тому, що «спочатку показується предмет, потім дається його назва» (116, 293). Саме тому і кожне слово, яке ми пропонуємо глухим дітям, «мусить бути безпосередньо зв'язане з предметом або дією» (116, 440). Початкове навчання глухих дітей, на його думку, мусить бути не тільки наочним, а й практичним: «...все проходиться тільки практично, шляхом

постійного спонування до мови і вправ» (116, 313). З цією метою вчитель повинен широко використовувати різноманітні екскурсії: «він повинен зводити своїх учнів і в майстерні, і в кухню, і в лях, і в поле, і в ліс, і всюди, де він може знайти що-небудь цікаве і корисне для своїх учнів. Обробляти ж зібраний матеріал, повторювати і закріплювати набуту мову він може, зрозуміло, тільки в училищі» (116, 324). Слід зазначити, що на думку М. М. Лаговського, наочність провідне місце повинна займати лише в молодших класах, а в старших навчання все більше і більше опосередковується словесною мовою. «Спосіб спостереження, розглядування за допомогою вчителя,— писав він,— найбільш доречний в молодших класах. В старших він замінюється бесідою-описом» (116, 417).

Великого значення М. М. Лаговський надавав самостійності глухих учнів у навчанні. Він підкреслював, що «тільки те запам'ятовується твердо і залишається назавжди, що зрозуміле і набуто з певною долею самостійності» (116, 384). На його думку, якщо навчання ведеться таким чином, що учні уже з самого початку привчаються діяти самостійно, то вчитель може надіятись на самостійність їх і у справжньому житті. Враховуючи це, вчитель повинен систематично «залучати до постійної діяльної участі в уроці і учнів» (116, 384).

М. М. Лаговський рішуче виступав проти домашніх завдань в школі глухих. Він писав: «Підготовки уроків у вигляді заучування напам'ять з таких предметів, як російська мова, фізика, історія і ін., не може, звичайно, бути: з них все потрібне засвоюється на уроці в класі. Якщо учень не має обов'язкових занять або їх закінчив, то він може зайнятися читанням, або складанням щоденника, або, нарешті, усною гучною розмовою з товаришами, вчителем і т. д.» (116, 452—453).

Оригінальні думки щодо особливостей навчання глухих дітей висловив І. А. Васильєв. Він скептично відносився до принципових положень «чистого усного методу» і намагався розробити більш чітку і природнішу систему спеціального навчання, зазначаючи, що оскільки «мова є саме життя, то і всі шляхи до неї мусять бути якнайжиттєвіші», що «успішніше досягається намічена ціль, якщо шляхи, що ведуть до досягнення її, не штучні, а природні» (22, III).

І. А. Васильєв стояв на прогресивних в той час психологічних позиціях щодо розвитку мови у дітей. Він писав: «Дехто вважає мову дитини витвором самої дитини, але після ближчого розгляду ми бачимо, що створюється ця мова, здебільшого, оточуючими» (22, X). Основою всього навчання мови глухих, на його думку, є: «1) ознайомлення з поняттями від загальних до окре-

мих, тобто спочатку — з корінними, а уже від них — поступовим виділенням понять окремих і 2) розвиток із понять речень» (22, XI). В розробці своєї системи навчання він встановлює певну концентричність в оволодінні учнями рідною мовою. Весь шлях навчання розбивається ним на 5 ступенів. На першому ступені учні повинні засвоїти 300 основних корінних слів, а на інших ступенях суть навчання він зводив до розширення їх словника за допомогою використання різноманітних закінчень, суфіксів, префіксів і т. д. У всьому початковому навчанні мови глухонімого головну роль він відводив «системі запитань», яка є його канвою. Засвоюючи те чи інше слово, учень, на його думку, повинен одночасно засвоїти і відповідне йому питання. «Кожне слово в мові,— писав він,— за винятком прийменника, сполучника і вигука, відповідає на яке-небудь певне питання. При навчанні мови глухонімого питання допомагає відповіді, пояснює, наводить, нагадує. Ось чому необхідно, щоб учень знав питання кожного слова настільки ж твердо, як і саме слово. Це дуже важливо, і, якщо цього не зробити з самого початку, то потім буде багато витрачено праці і часу марне» (22, 21). Отже, він рекомендував по суті своєрідну систему навчання глухих дітей мові в рамках педагогічної системи «чистого усного методу». Характерною в цьому відношенні є і така його настанова: «Початкове навчання глухонімого мови зводиться до вивчення слів у їх змісті. Одним же з найважливіших прийомів засвоєння їх є різноманітне групування слів. У цьому питання має перше значення. Кожне питання може бути заголовком певної групи слів» (22, 157). Таким чином, в питаннях навчання глухих дітей мові І. А. Васильєв стояв на вузько-інтелектуалістичних позиціях, що були характерні для всіх прихильників «чистого усного методу».

І. А. Васильєв розумів, що проблема взаємозв'язку діяльності вчителя і учня в навчальному процесі має принципово важливе значення. Він рекомендував домагатися такого стану, коли учні бачать мету свого навчання і знають засоби її досягнення. Секрет успішності навчання він вбачав у посильності для учнів роботи. «Посильність роботи,— підкреслював він,— це наріжний камінь всього навчання» (22, 111).

Багато уваги, хоч і в інтелектуалістичному плані, надавав І. А. Васильєв також свідомості, активності і самостійності учнів у навчанні. На його думку, «необхідно, щоб учень при кожній своїй дії був не тільки пасивним виконавцем чужої волі, але відносився до неї свідомо» (22, 113). З цією метою навчальна робота мусить стояти якнайближче до потреб життя, щоб учні бачили, що все сказане вчителем, все вивчене вони можуть негайно ж застосувати.

Проблема свідомості у навчанні глухих дітей неодноразово була предметом обговорення на Всеросійських з'їздах сурдопедагогів (І. П. Трояновський — 204; П. А. Надеждін — 142; Е. Радзішевський — 165; П. Д. Єнько — 70). Вітчизняні сурдопедагоги рішуче критикували німецьку педагогічну систему «чистого усного методу» за її формалізм і безплідність. Так, учитель Варшавського інституту глухонімих і сліпих Е. Радзішевський, виступаючи на Всеросійському з'їзді сурдопедагогів 1910 року, переконливо доводив наукову необґрунтованість і практичну нікчемність цієї системи навчання. Він говорив: «прагнути навчити їх (глухонімих — М. Я.) тільки чистим усним методом — це одне й те ж, що прагнути розбити стіну головою — і притому стіну великої товщини». І далі продовжував: «При навчанні глухонімого чистим усним методом: 1) ми і уповільнюємо і припиняємо інтелектуальний розвиток глухонімого; 2) ніколи не навчимо глухонімого висловлюватися мовою в такій мірі, щоб він усно зміг спілкуватись з сторонніми і навіть з своєю сім'єю; 3) позбавляємо глухонімого можливості порозумітись з судом за допомогою експерта, що ставить глухонімого в беззахисне положення; 4) ми припиняємо успіх глухонімого в його професійному навчанні, тобто в майстернях, де вчитель-інструктор повинен давати йому вказівки і пояснення не усною ж мовою, бо це було б тоді насмішкою над здоровим глуздом; 5) усуваючи міміку, ми перешкоджаємо прагненню глухонімого спілкуватись з товаришами, ми перешкоджаємо йому жити вільно навіть в його маленькому світі глухонімих» (165, 292).

Враховуючи все це, доповідач вважав за необхідне запровадити в школах для глухонімих дітей так званий мішаний метод.

Досить різко критикував німецьку систему і П. Д. Єнько. Характеризуючи основні принципи положення «чистого усного методу» і показуючи їх безпідставність, він говорив: «З нашої точки зору формальна освіта не має і не може мати ніякого значення для успіху навчання» (70).

З наведеного видно, що представники російської сурдопедагогіки не копіювали сліпо західноєвропейські «методи», а розробляли свою оригінальну систему, що стояла набагато вище від закордонних.

Радянська сурдопедагогіка, спираючись на найпередовішу марксистсько-ленінську методологію, на великі досягнення радянської педагогіки, психології та фізіології вищої нервової діяльності, створила нову систему навчання і виховання глухих дітей, яка за своєю суттю докорінно відрізняється від теорії і практики виховання і навчання цих дітей в умовах класового суспільства. Поруч з глибоким дослідженням проблем форму-

вання мови у глухих дітей, радянська сурдопедагогіка все більше надає уваги вивченню питань спеціальної дидактики. І хоч проблема свідомості у навчанні глухих дітей ще не була предметом спеціальних досліджень, все ж радянські сурдопедагоги побіжно висловили цілий ряд принципово важливих думок з цього питання.

Проблеми спеціальної дидактики знаходять своє наукове обґрунтування в працях О. І. Дьячкова (56—69). Характеризуючи особливості пізнавальної діяльності глухих дітей, він вказує, що «організуючи своє життя і діяльність, глуха дитина набуває ряд знань і навиків, які дають їй можливість правильно розв'язувати нерідко досить складні практичні завдання. Міміко-жестикуляційні засоби спілкування в процесі розвитку досягають такого рівня, коли стає реальною можливість вступати в складні взаємовідношення з соціальним середовищем» (57, 154). Проте відсутність мови як повноцінного засобу спілкування і знаряддя мислення обмежує розумовий розвиток глухого. В зв'язку з цим особливо великого значення набуває спеціально організоване навчання глухих, в процесі якого докорінно перебудовується система їх зв'язків з оточуючим середовищем. О. І. Дьячков при цьому підкреслює, що «при формуванні уявлень і, особливо, понять необхідно враховувати, що у глухих на всіх ступенях навчання наявне відставання в розвитку словесно-логічного мислення від наочно-образного сприймання і уявлення. На початковому етапі навчання це відставання особливо значне» (57, 163). Крім того, характерною особливістю є «відставання загального розвитку і освітнього рівня глухонімих учнів від життєвої, практичної орієнтації їх в оточуючих явищах і подіях» (59, 30). Ці особливості обумовлюють специфічність навчального процесу в школі глухих.

О. І. Дьячков указує, що пізнання глухим оточуючої дійсності починається з спостереження, яке є чуттєвим, наочним відображенням оточуючих його предметів. Пояснення навчального матеріалу глухій дитині мусить бути наочним, з максимальним використанням всіх аналізаторів. Проте разом з показом предмета, картини, схеми, макета, а також разом з демонстрацією і драматизацією необхідно застосовувати і словесне пояснення. «Використання наочності в навчанні глухих у поєднанні з застосуванням різних словесних засобів пояснення,— зазначає він,— створює можливість оволодіння системою знань. Правильне поєднання наочних і словесних засобів навчання є важливішим принципом навчання глухих дітей» (57, 193).

Свідомість і активність глухих учнів у навчальній і практичній діяльності, на думку О. І. Дьячкова, є провідним принципом

навчання. Сурдопедагог зобов'язаний, використовуючи різні методи і прийоми, виховувати активність учнів, стимулювати їх активність і свідоме відношення до навчання, формувати уміння і навички застосовувати одержані знання на практиці.

Одним із серйозних і широко розповсюджених недоліків спеціальної школи є формальне засвоєння учнями навчального матеріалу. З практики відомо, як часто глухі учні заучують матеріал. Таке заучування приводить до того, що «нерідко, забувши одне, іноді навіть вставне, слово, учні виявляються не в змозі розповідати далі. Це відбувається перш за все від того, що глухі школярі, недостатньо зрозумівши матеріал, вибирають пасивний шлях — механічне заучування» (197, 69—70).

Багато уваги О. І. Дьячков надає проблемі взаємозв'язку загальноосвітньої і професійної підготовки глухих учнів. «У процесі трудової діяльності,— пише він,— відбувається розвиток психічних особливостей глухонімих вихованців, компенсується їх недолік, у них виховується стійка увага, диференціюється сприймання, формується мова і поширюється кругозір, розвиваються технічні здібності, виховується комуністичне відношення до праці, формується уміння працювати в колективі» (59, 31). Накреслюючи шляхи зв'язку навчання з життям, О. І. Дьячков зазначає, що «поєднання навчання з продуктивною працею в спеціальних школах слід розглядати як необхідну умову, в якій мусить здійснюватись всебічний розвиток учнів і підготовка їх до практичної діяльності. Крім того, навчання і праця для аномальної дитини є умовою подолання, корекції і компенсації недоліків фізичного і розумового розвитку» (67, 5). Важливість правильного поєднання навчання з продуктивною працею обумовлюється ще й тим, що глухі учні «оволодівають загальноосвітніми предметами повільніше, ніж трудовими процесами» (68, 4).

До останнього часу процес навчання глухих дітей характеризувався певним відривом від життя. Це приводило до того, що фактично навчання глухих «головним чином протікало як процес інтелектуального розвитку» (63, 7). В теорії і практиці навчання глухих зверталась увага переважно на діяльність вчителя, тобто на уточнення методів, прийомів, на підсилення наочних засобів навчання. Другій же стороні процесу навчання, тому, як учень оволодіває знаннями, як він самостійно мислить, як вміє застосовувати знання, як взагалі він вчиться — не надавалось особливої уваги. Це і привело до певного засилля формалізму та інтелектуалізму в навчанні глухих.

Щоб подолати цей недолік, необхідно докорінно удосконалити навчальний процес. «Дидактика спеціальних шкіл,— пише О. І. Дьячков,— мусить відображати в єдності теорію навчання

загальноосвітнім знанням і трудового навчання. В дидактиці необхідно розкрити, що в самому навчанні повинна формуватись підготовка до практичної діяльності» (63, 9). Важливішою ділянкою перебудови навчально-виховного процесу в школі є активізація методів навчання, розвиток більшої ініціативи і самостійності учнів. «Навчити учнів спеціальних шкіл творчо мислити, сформувати уміння оволодівати знаннями, а не тільки запам'ятовувати їх, а також самостійно застосовувати одержані знання в житті є специфічною особливістю процесу навчання» (67, 6). Самостійна робота учнів не тільки сприяє систематичному і міцному засвоєнню знань, поліпшує підготовку учнів до практичної діяльності, але і «є важливішим фактором розвитку компенсаторних можливостей учнів спеціальних шкіл» (65, 4). З метою розвитку самостійності глухих учнів необхідно розвивати їх активність, скеровувати їх діяльність на зміну предметів і явищ дійсності, на виховання у них потреби до практичної діяльності в різних умовах школи і поза нею. Саме тому «в навчанні аномальних дітей практичні роботи повинні стати одним із основних методів навчання» (64, 4). Прагнучи сформувати в глухих учнів навик самостійної роботи, не можна обмежуватись дрібними дорученнями суцього виконавського характеру. «Важливо,— підкреслює О. І. Дьячков,— створювати умови для виховання в учнів творчої самостійної діяльності в умовах колективної роботи» (65, 4).

Однією з принципово важливих проблем є формування у глухих учнів навиків словесно-логічного мислення. Проте сам процес формування абстрактного мислення у глухих дітей ще не знайшов свого різностороннього обґрунтування. «Типовим в процесі навчання,— пише О. І. Дьячков,— є спостереження учнями окремих фактів і явищ та запам'ятання правил і висновків» (63, 9). В практиці навчання глухих є своєрідне «переоцінювання» наочності, особливо малюнкової, що приводить до того, що глухі учні навіть в старших класах зовсім не вміють вести, так би мовити, абстрактної розмови, яка б спиралася лише на уявлення. Сурдопедагоги нерідко намагаються все життя зтиснути в рамки уроку, максимум «природи» принести в клас, аби зв'язати навчання з життям. Однак навчання від цього не стає та й не може стати життєвим. Це й зрозуміло, адже не життя слід підганяти до занадто тісних і не пристосованих рамок школи, а саму школу треба зробити частиною безкінечно різноманітного і невичерпного життя.

С. О. Зиков, досліджуючи проблему навчання глухих дітей мові за принципом формування мовного спілкування, не тільки принципово по-іншому підійшов до розв'язання цієї складної

проблеми, але й висловив ряд думок, що мають загальнодидактичне значення.

Найістотніший недолік у навчанні глухих дітей, на думку С. О. Зикова, полягав у його відірваності від життя. Особливо виразно це виявлялося у навчанні глухих дітей мові. Існуюча система роботи не могла забезпечити успіху в розвитку розмовної мови учнів, оскільки сама вона виступала у вигляді «чергового блюда на спеціальних уроках» (91, 18).

Досліджуючи проблему уроку в школі глухих, С. О. Зиков констатував велику нерівномірність у використанні різних методів. Найбільшого розповсюдження набули вправи (роботи на класній дошці, письмові роботи). Широко використовуються також усні вправи і бесіда. Поряд з цим надзвичайно рідко використовуються такі методи, як спостереження, екскурсії, демонстрації, робота з книгою. Мало використовуються також практичні і графічні роботи. Надзвичайно рідко використовується і такий метод як спостереження (лише 0,5%). Серед всіх видів демонстрації панівне місце займає демонстрація малюнків і картин. Часто навіть на предметних уроках замість самих предметів вивчаються їх зображення на малюнках. Бувають і такі випадки, коли предметні уроки проводяться взагалі без будь-якої наочності. Таким чином, «широке розповсюдження одержали словесні методи; зовсім недостатньо використовуються методи наочного навчання» (101, 173). Панування одноманітної методики в навчанні «притуплює увагу, знижує працездатність учнів, затримує їх розвиток» (101, 72), «знижує активність учнів» і «може довести учнів до повної байдужості в роботі на уроці» (101, 72—73). Недостатньо використовуючи спостереження, демонстрації, екскурсії, вчителі змушені весь час займатись поясненням слів. При такому «словотлумаченні» учням спочатку дається слово, а потім воно, як своєрідне вмістлише, за допомогою різних засобів наповнюється змістом. І хоч вчитель при цьому вдається до надзвичайної винахідливості, влаштовує в класі своєрідну дровітню, їдальню, амбулаторію і т. д. і залучає при цьому самих учнів до «активної діяльності», виявляється згодом, що учні дуже швидко забувають вивчене. Причина тут, звичайно, не в обмежених можливостях учнів, а в недоліках роботи вчителя, обумовлених недосконалістю системи навчання.

Аналізуючи недоліки і шляхи поліпшення системи навчання глухонімих, С. О. Зиков підкреслював: «Зв'язувати навчання глухонімих дітей з життям, з оточуючою дійсністю, з діяльністю і не тільки зв'язувати, а так побудувати педагогічний процес, щоб він засновувався на вивченні явищ оточуючої дійсності, щоб вів учнів від явищ до їх суті,— в цьому полягає основна умова до-

корінного поліпшення якості навчання» (92, 17). Щодо вивчення глухими учнями словесної мови, то, на його думку, «не теоретичне і споглядальне вивчення мови, її фонетики, словника, морфології, синтаксису, а активний вплив на учнів з допомогою мови і створення умов для настільки ж активного використання ними мови мусять пронизувати педагогічний процес» (93, 22).

Виходячи з принципових марксистсько-ленінських постанов щодо особливостей діалектичного шляху пізнання та характеристики мови як суспільного явища і спираючись на величезний експериментальний матеріал, С. О. Зиков розробив по суті оригінальну систему початкового навчання глухих дітей, яка уже стала визначним досягненням радянської сурдопедагогіки. «Суть цієї системи,— пише він,— характеризується тим, що процес навчання скерований на формування мовного спілкування глухонімих, починаючи з першого дня перебування дітей в школі. Цьому основному принципу підкорено зміст мовного матеріалу, що пропонується дітям. Для реалізації провідного принципу використовується дактильна форма словесної мови, яка береться за початкову і на першому етапі навчання провідну форму мовного розвитку» (96, 78).

Навчання глухих дітей мові за принципом формування мовного спілкування С. О. Зиков характеризує такими показниками:

1) «в процесі навчання мові повідомлення кожного слова, кожної граматичної форми мусить являти собою передачу глухим дітям засобів спілкування і не для майбутнього, а для негайного використання» (98, 5).

Це вимагає, щоб мовний матеріал, що вивчається учнями, відповідав потребам їх спілкування на даній стадії їх розвитку. При доборі мовного матеріалу слід керуватися не закономірностями граматичної будови і лексичними особливостями мови і тим більше не фонетичними труднощами, а потребами в даному мовному матеріалі для спілкування.

Ця сторона проблеми дуже тісно пов'язана з питанням про місце і роль практики в засвоєнні мови. Переважна більшість сурдопедагогів зазначають, що недоліки в засвоєнні глухими учнями мови є наслідком недостатньої мовної практики. Проте ці заклики розширити практику, як правило, супроводжуються вимогами попереднього роз'яснення мовного матеріалу, що пропонується учням, не вживаючи при цьому ніякої граматичної термінології. Однак, як вказує С. О. Зиков, «те, що називається практичним засвоєнням мови, в дійсності направлене на вивчення мови, її граматичних форм, на розкриття їх значення, на з'ясування тих відношень, що виражаються різними мовними засобами» (99, 39). Активізація діяльності вчителя і учнів у рам-

ках переважно штучних, «класних» ситуацій далеко від справжньої практики мовного спілкування. Таке навчання виховує у глухих учнів споглядальне відношення до мови. «Під практикою навчання мові,— підкреслює С. О. Зиков,— очевидно, слід розуміти не вивчення мовних явищ, хоч би й без використання термінології, а оволодіння мовою як засобом спілкування» (99, 40). Це означає, що спочатку треба навчати учнів користуватися мовою як засобом спілкування, а потім, в міру нагромадження мовного матеріалу, підводити їх до лексичних і граматичних узагальнень.

2) «при навчанні мові необхідно враховувати загальні закономірності оволодіння мовою як засобом спілкування» (98, 5).

Перш за все, мова нерозривно пов'язана з діяльністю людини. Це необхідно враховувати і при навчанні глухих. Зв'язок навчання мові глухих з їх різноманітною діяльністю виступає як керівний принцип системи (99, 40). С. О. Зиков підкреслює, що необхідно «зв'язати навчання мові з діяльністю дітей, давати дітям такий мовний матеріал, який їм необхідний для спілкування в зв'язку з діяльністю, що розгортається» (97, 76).

Одна з характерних особливостей розвитку мови полягає в тому, що розуміння мови оточуючих значно випереджає вміння користуватися нею. Це вимагає, щоб мова оточуючих, і перш за все вчителів і вихователів, була ширшою, багатшою в порівнянні з тим, що можна вимагати від дітей на даному етапі їх розвитку. Не сурдопедагог повинен рівнятися на мову глухих (звичайно, він повинен враховувати мовні можливості учнів), а учні повинні підтягуватись до рівня мови вчителя.

Оволодіння мовою як засобом спілкування розпочинається з встановлення мовного спілкування, яке характеризується вживанням своєрідного розмовного стилю мови. В розмовній мові, як правило, використовуються неповні речення. Саме тому не можна вважати правильною практику, коли від глухих учнів уже з підготовчого класу вимагають користуватися лише повними реченнями. Вміння будувати повні речення, взагалі користуватися зв'язною мовою мусить ґрунтуватися на міцній базі засвоєння учнями розмовної мови. Звичайно, як підкреслює С. О. Зиков, «мова йде не про те, щоб відмінити роботу над зв'язним оповіданням, викладом, твором, і не про те, щоб замінити все це розмовною мовою. Ні. Мова йде про те, щоб всій цій роботі передувати початковий, вихідний ступінь розвитку мовного спілкування, щоб під все це була підведена необхідна база, щоб перш ніж читати і зв'язно розповідати про далекі сторонні для дитини події, вона могла сказати про свої безпосередні потреби, про свої переживання і помисли, спочатку в максимально ко-

роткій, а в міру оволодіння засобом спілкування і з зростанням потреби, у все розгорненішій формі висловлювання» (97, 71).

3) «навчання мови за принципом формування мовного спілкування вимагає створення умов, при яких мова є необхідністю». (98, 7). Це вимагає суворого додержання мовного режиму в школі глухих, створення необхідного мовного середовища. Здійснення мовного режиму мусить починатися в класі з озброєння учнів необхідним засобом спілкування і продовжуватись у всій позакласній роботі. «Організація діяльності і відпочинку дітей,— пише С. О. Зиков,— повинна бути такою, яка, спираючись на одержані в класі навики, розширювала б їх, враховувала можливість дітей в спілкуванні, розвивала їх. При цьому треба використовувати такі форми роботи, які ставлять дітей в умови мовного оточення» (97, 75).

Великий експериментальний матеріал та досвід багатьох шкіл, що послідовно застосовують систему С. О. Зикова, переконливо довели її життєвість і прогресивність. Навчання глухих дітей за принципом формування мовного спілкування забезпечує засвоєння учнями мови в її основній функції, усуває багато недоліків існуючої системи і підвищує якість педагогічного процесу.

Проблема свідомості у навчанні глухих школярів знаходить своє конкретне висвітлення в експериментальних дослідженнях Н. Г. Морозової. Особливо детально розроблені нею шляхи виховання свідомого читання у глухих школярів (140).

В результаті спеціальних досліджень Н. Г. Морозова прийшла до висновку, що мова (і усна, і письмова) має два різні плани, хоч і зв'язані між собою в живому мовному процесі, але не тотожні. «Один план,— пише вона,— це мовне повідомлення про факти або явища життя, це опис (обґрунтований чи необґрунтований), що вимагає дальшого самостійного висновку, але в тому й іншому випадку не виходить за межі фактичного змісту усного або письмового повідомлення.

Цей план виражається в значеннях слів, у значеннях словосполучень, речень або цілих речень, тобто в мовних категоріях, і називається нами планом значень, або . . . значенням.

Другий план мови, що лежить за цим фактичним змістом, відображає особисте, так чи інакше мотивоване відношення до сказаного, тобто він відображає людські мотиви, відношення людини до фактів, як до подій, що відіграють ту чи іншу роль в її житті. Цей план мови ми називаємо *смыслом*» (140, 150).

Зазначені положення мають принципово важливе значення для розуміння суті процесу усвідомлення глухими учнями навчального матеріалу.

Н. Г. Морозова вказує, що глухих учнів навіть старших класів досить важко підвести до розуміння різних позицій дійових осіб оповідання, а це приводить до нерозуміння мотивів їх вчинків. Оскільки мова глухонімого формується поза життєвими ситуаціями, поза його особистими потребами і мотивами, поза спілкуванням з іншими і поза зіткненням мотивів оточуючих людей, вона не наповнена багатим життєвим змістом. Ця мова тривалий час залишається блідим зліпком з тієї мови, якою володіють чуучі діти — їх однолітки. Це і є основною причиною тих серйозних утруднень, з якими зустрічається сурдопедагог, навчаючи глухих дітей свідомому читанню.

Побіжно питання свідомості у навчанні глухих знаходять певне висвітлення і в ряді інших сурдопедагогічних досліджень (Ж. І. Шиф — 222; І. М. Соловйов — 195; Б. Д. Корсунська — 101; Р. М. Боскіс — 21; Ф. А. Рау і Ф. Ф. Рау — 166; 167; Г. Ф. Погільська — 158 і т. д.). Однак в них, як правило, проблема свідомості розглядається в суцільно методичному плані. В наявній сурдопедагогічній літературі все ж ще не знайшли свого висвітлення принципові засади проблеми свідомості у навчанні глухих дітей. Обумовлюється це, зокрема, і тим, що до останнього часу ще не було проведено жодного експериментального дослідження з цього питання.

РОЗУМІННЯ ТА ОБГРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У НАВЧАННІ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

Проблема свідомості у навчанні є центральною проблемою в педагогіці та в педагогічній психології. Не дивлячись на це, вона ще і до останнього часу не знайшла свого науково-експериментального розв'язання.

Перш за все слід зазначити, що саме поняття свідомості в навчанні ще не досить чітко визначене і віддиференційоване від інших суміжних понять (таких як «розуміння», «осмислення», «мислення» і ін.). Це ми спостерігаємо і в словнику російської мови (153, 687), і в енциклопедичному словнику (225, 256), і в педагогічному словнику (156, 374) і ін. Визначення свідомості, що даються тут, надзвичайно загальні і по суті не розкривають даного поняття. В деяких з них вказується лише на мову, як на характерну рису людської свідомості.

Подібні визначення свідомості даються і в багатьох підручниках психології. Так, А. В. Запорожець в своєму підручнику психології підкреслює, що «мова, яка виникла разом з трудовою діяльністю, відіграла вирішальну роль в перетворенні мавпи в людину, у формуванні людської свідомості» (88, 23).

В. А. Артемов, не визнаючи по суті навіть права на самостійне існування поняття «свідомості», пише: «Під свідомістю окремої людини, інакше мисленням (в широкому смислі цього слова), ми розуміємо сукупність психічних процесів, процесів свідомості, що належать окремій людині і проявляються в різних видах її діяльності. В зв'язку з цим термін «психічний» буде вживатися нами поряд з терміном «свідомий» при визначенні властивостей свідомості окремої людини, її мислення» (12, 33).

Така нечіткість і неточність визначень свідомості спостерігається і в ряді інших підручників з психології.

Найбільш вдалі і правильні визначення свідомості, на наш погляд, даються О. М. Леонтьєвим і Г. С. Костюком в підручниках психології за їх редакцією. Так, О. М. Леонтьєв, говорячи про походження свідомості, пише: «В процесі розвитку праці і трудових суспільних зв'язків людей одного з одним разом з мовою виникає, таким чином, особлива форма відображення людьми дійсності—їх **свідомість**» (163, 82). Г. С. Костюк підкреслює, що «свідомість людини існує і проявляється в її **діяльності**. Діло і слово людини є вираженням її свідомості» (164, 87). На нашу думку, ці визначення відображають марксистсько-ленінське розуміння свідомості.

К. Маркс писав, що «спосіб, яким існує свідомість і яким щось існує для неї, це — **знання**», що свідомість — це моє відношення до мого середовища, яке існує для мене як відношення. (2, 633). В. І. Ленін, вказуючи на активний характер свідомості, підкреслював, що «свідомість людини не тільки відображає об'єктивний світ, але й творить його» (8, 196).

Людина — найдосконаліший, вищий ступінь в розвитку природи. Свідомість же є найістотношою рисою людського індивіда і людства в цілому. Саме свідомість, як найвище досягнення в розвитку природи, дозволила людині піднятися на вищий ступінь в розвитку природи, стати по суті її органом самопізнання. Через людину природа пізнає саму себе, набуває елементів розумності, що виражаються в зміні людиною природи. Разом із здібністю людини аналізувати власні і чужі ідеї, усвідомлювати їх, «природа, — за висловом Ф. Енгельса, — приходить до пізнання самої себе» (4, 15).

Людина, будучи за своєю природою діяльною істотою, постійно змінює та удосконалює органічний і неорганічний світ, що оточує її. Це виявляється буквально на кожному кроці. Так, вона будує відповідні житла, виготовляє одяг та їжу, обробляє землю, удосконалює породи худоби, вирощує нові рослини, зводить заводи і фабрики, електростанції, створює різноманітні машини, штучні річки і моря, штучні супутники землі та штучні планети,

тобто людина не тільки використовує природу в своїх корисних цілях, але й по суті творить, розвиває і збагачує її. Змінюючи, розвиваючи, збагачуючи природу, людина тим самим самозмінюється, саморозвивається, самозбагачується, інакше кажучи, в процесі перетворення оточуючої природи людина перетворюється сама.

Це зовсім не означає, що свідомість породжує або розвиває свідомість, що свідомість саморозвивається в прямому розумінні цього терміну. Свідомість саморозвивається лише в тому смислі, що вона, перетворюючи оточуючий світ (природу), сама є не чимсь надприродним, стороннім по відношенню до природи, а органічно зв'язана з нею, вірніше, є незначною частиною її. Проте природа не тільки породила свідомість; вона весь час продовжує виховувати, «виросщувати» її. Ось чому варто говорити не тільки про перетворення людиною природи, але й про перетворення людини природою і, в першу чергу, її свідомості.

Свідомість не є тільки найхарактернішою рисою людини. Вона, в кінцевому підсумку, презентує все життя людини аж до її існування. З щоденної життєвої практики відомо, що втрата свідомості свідчить про смертельну загрозу, що нависла над людиною як певною живою істотою. Проте не тільки втрата, але навіть розлад свідомості є серйозним захворюванням. І це зрозуміло, адже в свідомості концентрується і узагальнюється діяльність не тільки органів чуття, але й мислення, пам'яті, емоцій і т. д.; втрата ж свідомості є результатом ненормальної діяльності зазначених психічних функцій.

Індивідуальна свідомість, вступаючи в певні взаємозв'язки і трансформуючись у процесі суспільно-виробничої діяльності людей, є основою формування суспільної свідомості. Проте суспільна свідомість не є простою сумою індивідуальної свідомості; виростаючи з неї, як рослина з зернини, вона є принципово новим утворенням. Суспільна свідомість не тільки виростає з індивідуальної, але і є необхідною умовою існування та розвитку останньої. В цьому відношенні вона дуже схожа на рослину, яка не тільки виростає з зернини, але і є необхідною умовою існування її самої.

Індивідуальна свідомість не передається по спадковості від покоління до покоління. Людина з'являється на світ лише з деякими суттєво важливими матеріальними даними, що створюють необхідні умови для розвитку свідомості, яка формується лише **прижиттєво**. Вирішальну роль у формуванні індивідуальної свідомості відіграє суспільна свідомість, яка є життєдайним середовищем для першої. В суспільній свідомості концентруються і узагальнюються результати пізнавальної діяльності тисяч і мі-

льйонів людей різних поколінь та епох. Таким чином, індивідуальна свідомість одного покоління стає надбанням наступних поколінь лише через посередництво суспільної свідомості, що є своєрідним трансформатором.

Суспільна свідомість може існувати і успішно функціонувати тільки при допомозі певного засобу спілкування, об'єктивованого людством в процесі його суспільно-трудової діяльності і в значній мірі відокремленого від людини-індивідуума. Таким засобом спілкування, а, отже, і умовою існування суспільної та індивідуальної свідомості, стала мова. Саме мова (перш за все її звукове, а потім і графічне вираження), що утворилася людиною на основі властивого їй відчуття та сприймання і поступово перетворилася в самостійно існуюче суспільне явище, яке ніби і не залежало від людини-індивідуума, створила необхідні умови для узагальнення та збереження людського досвіду, результатів його праці та фантазій. Проте мова стала не тільки своєрідним, найбільш надійним і економним фіксатором і проявником людської діяльності. Вона є також надзвичайно ефективним засобом, що дозволяє людині найбільш раціонально і доцільно здійснювати суспільну, а, отже, і індивідуальну діяльність як розумову, так і фізичну.

Таким чином, мова стала об'єктивним явищем, що не залежить від людини-індивідуума. Більше того, життя людини, що виражається перш за все в її діяльності, стало в кінцевому результаті обумовлюватись мовою як засобом спілкування. Людина не може існувати поза соціальним, а, отже, і мовним середовищем, як не може існувати рослина в безповітряному просторі. Зрозуміло, що людина не має можливості на свій розсуд вибирати собі той чи інший засіб спілкування. Якщо ж людина з тих або інших причин, обумовлених ненормальною діяльністю організму або його окремих частин, як, наприклад, при глухоті, не може самостійно в процесі живого спілкування оволодіти звуковою мовою як засобом спілкування, то вона неминуче використовує для цієї мети інші, більш обмежені і примітивні засоби, наприклад, жести, рухи м'язів обличчя та всього тулуба.

Індивідуальна та суспільна свідомість взаємообумовлюють одна одну. Чим багатша, змістовніша суспільна свідомість, тим більше об'єктивних можливостей для успішного формування індивідуальної свідомості. І, навпаки, колективна творча діяльність великої кількості людей, що мають високий рівень індивідуальної свідомості, є необхідною умовою для ефективного розвитку різних форм суспільної свідомості. Не завжди усвідомлюючи цю взаємозалежність, суспільство все ж завжди відчувало її і різними засобами заохочувало розвиток індивідуальної

свідомості, хоч в класовому суспільстві це коло і значно обмежувалося класовими рамками. Цілком зрозуміло і закономірно, що зазначена обмеженість перешкоджала об'єктивно можливому ефективному розвитку індивідуальної і суспільної свідомості. Тільки соціалізм і комунізм, знищуючи всі класові обмеження, створюють необхідні умови для максимального можливого розвитку особистості, як і суспільства в цілому.

Інтелектуалістична трактовка свідомості перетворює її в простий синонім мислення, розуміння. Однак свідомість не може бути виведена тільки з мислення, бо вона визначається не тільки мисленням, скільки реальним життям людини. Поняття свідомості, як вказує О. М. Леонтьєв, не просто ширше поняття мислення. Свідомість — це не мислення плюс сприймання, плюс пам'ять, плюс уміння і навіть не всі ці процеси, разом взяті, плюс емоційні переживання. Свідомість слід розуміти не тільки як знання, але і як відношення, як направленість. Вона є в особистості людини тим, що характеризує і її знання, і її мислення, і її почуття, і її прагнення — те, чим вони реально стають для людини і куди скеровують її життя (126). На наш погляд, в психологічній і педагогічній літературі, що присвячена проблемі свідомості в навчанні, а також філософській і психологічній літературі, що присвячена проблемі свідомості взагалі, суттєвий недолік полягає в тому, що свідомість розглядається переважно статично. Вона характеризується як певний вид психічної діяльності, що має свої суворо визначені особливості (плановість, доцільність, мовне оформлення і ін.). Цей еталон застосовується при характеристиці конкретної діяльності і визначенні того, свідомо вона чи ні. При такому підході цілком закономірно виникають питання, розв'язання яких майже неможливе.

Для ілюстрації наведемо такий приклад. Учні VII класу Київської школи-інтернату для глухих дітей (1962—63 н. р.) на протязі 4-х років працювали в столярній майстерні. Вони навчилися виготовляти меблі досить високої якості, наприклад, табуретки. Коли ж ми їх запитали, як називаються окремі частини табуретки, які операції треба виконати, щоб зробити ніжку або проніжку до табуретки і т. д., то жоден з восьми учнів не зміг правильно відповісти, тобто вони не могли оформити словесно того, що добре виконували, а, отже, і знали. Запитується, як кваліфікувати цю діяльність учнів? Свідомо вона чи ні? Очевидно, сказати, що вона несвідомо, не можна. Проте якщо підходити до проблеми свідомості з точки зору зазначеного еталону, то ми змушені будемо назвати цю діяльність в кращому випадку недостатньо усвідомленою. Але визначення цієї діяльності як недостатньо усвідомленої ще не дає повної характеристики, оскільки

ки воно не вказує на можливі перспективи розвитку як діяльності, так і свідомості. Це визначення є простою констатацією факту.

При визначенні самого поняття свідомості необхідно перш за все враховувати доцільну діяльність, як специфічну, властиву лише людині форму зв'язку з об'єктивною дійсністю. Конкретні вияви людської діяльності та її наслідків є показниками свідомості як індивідуальної, так і суспільної, характеризують той рівень, якого досягає свідомість в розвитку тієї чи іншої людини або суспільства.

К. Маркс вказував, що «історія промисловості і предметне буття промисловості, що виникло, є розкрита книга людських суттєвих сил, що відчутно з'являється перед нами людською психологією, яку до цих пір розглядали не в її зв'язку з суттю людини, а завжди лише під кутом зору будь-якого зовнішнього відношення корисності, тому що, рухаючись в рамках відчуження, — люди вбачали дійсність людських суттєвих сил і людську роботу діяльності тільки в загальному бутті людини, в релігії, або ж в історії — в її абстрактно-загальних формах політики, мистецтва, літератури і т. д. В звичайній, матеріальній промисловості... ми маємо перед собою під виглядом чуттєвих, чужих корисних предметів, під виглядом відчуження, опредмечені суттєві сили людини. Така психологія, для якої ця книга, тобто якраз чуттєво найбільш відчутна, найбільш доступна частина історії, закрита, не може стати справді змістовною і реальною наукою. Що взагалі думати про таку науку, яка звисока абстрагується від цієї величезної частини людської праці і не чуває своєї власної неповноти, коли все це багатство людської діяльності їй не говорить нічого іншого, крім того, що можна висловити одним терміном «потреба», «буденна потреба?»» (2, 594—595).

Подібного погляду дотримувався і Ф. Енгельс, який писав, що «як природознавство, так і філософія досі зовсім нехтували дослідженням впливу діяльності людини на її мислення. Вони знають, з одного боку, тільки природу, а з другого — тільки мисль. Але найістотнішою і найближчою основою людського мислення є якраз зміна природи людиною, а не одна природа як така, і розум людини розвивався відповідно до того, як людина навчилася змінювати природу» (4, 169).

Таким чином, діяльність відіграє вирішальну роль в становленні людини, у формуванні і розвитку її свідомості. Мовне ж оформлення, як і планування, саме залежить і визначається діяльністю людини. Свідомість породжена діяльністю. «Виробництво ідей, уявлень, свідомості, — підкреслюють К. Маркс і

Ф. Енгельс, — з самого початку безпосередньо вплетене в матеріальну діяльність і в матеріальні стосунки людей, в мову реального життя». «Свідомість ніколи не може бути чим-небудь іншим, як усвідомленим буттям, а буття людей є реальний процес їх життя» (3, 27—28).

Тварина, як вказує К. Маркс, безпосередньо тотожна з своєю життєдіяльністю. Саме тому тварини мають лише передумови свідомості, але не мають її самої. Найбільш характерну особливість свідомості варто шукати не в доцільності окремих дій, не в досвіді і навіть не у виборі, бо це заведе нас в непрохідні хащі тваринної свідомості (як це видно на прикладі В. М. Бехтерева — 15—17), а саме в діяльності, направлений не тільки на використання і пристосування, але й на доцільне перетворення оточуючого нас світу. В діяльності свідомість і формується і проявляється. Не мова є провідною, а діяльність. Мова ж, як і свідомість, формою існування якої вона є, сама залежить і обумовлюється діяльністю людини.

Доцільна діяльність—специфічно людське надбання. Завдяки діяльності і в нерозривному зв'язку з нею у людини з'явився ряд нових можливостей впливу на оточуюче середовище і саму себе. Найважливішою з них є словесна мова, що дала можливість людині необмежено самоудосконалитись і піднятись над природою і самою собою.

Мова явилась настільки суттєво важливим засобом розвитку людини, що поступово вона стала визнаватись самодовільним фактором, відсунувши на задній план те, що породило її — діяльність. Психологи-ідеалісти взагалі схильні приписувати всі заслуги в розвитку свідомості мові, як деміургу. В дійсності ж діяльність суб'єкта в будь-яких випадках є головною умовою усвідомлення ним оточуючого світу і самого себе. Ця думка підтверджується і експериментальними дослідженнями (П. А. Глозюков — 38; М. Д. Ярмаченко — 228 і ін.).

В нашому експерименті глухим учням Харківської і Київської шкіл-інтернатів для глухих дітей (1962—1963 н. р.) в індивідуальному порядку пропонувалось виконати доступне їм конкретне завдання—після відповідної інструкції експериментатора (=методики навчання) зробити похідний паперовий стаканчик.

Експериментом було охоплено 44 учні п'яти третіх класів. Усі вони були розподілені на 4 рівні групи. Відповідно застосовувались чотири різні методики навчання.

Методика № 1. Загальне завдання і основні операції, необхідні для виготовлення даного виробу, повідомлялись учням виключно в усній формі (вчитель говорив, а учні сприймали шляхом читання з губ).

Методика № 2. Загальне завдання повідомлялось учням в усній формі, але основні операції, необхідні для виготовлення даного виробу, експериментатор демонстрував, не супроводжуючи їх мовою (за допомогою виразних жестів і дій показував, що і як треба робити, а учні спостерігали).

Методика № 3. Загальне завдання та основні операції, необхідні для виготовлення даного виробу, повідомлялись учням усно в супроводі відповідних демонстрацій експериментатора (вчитель говорив і тут же показував, що і як треба робити, а учні спостерігали).

Методика № 4. Загальне завдання і основні операції, необхідні для виготовлення даного виробу, повідомлялись учням усно в супроводі відповідних демонстрацій експериментатора; учень вслід за демонстратором виконував ті ж операції (вчитель говорив і одночасно показував, що і як робити, а учні спостерігали і тут же виконували ці дії).

Навчальні заняття проводились індивідуально з кожним учнем по одній з наведених методик. Основні операції, які необхідно було виконати, щоб зробити паперовий стаканчик, повідомлялись чітко і в суворій послідовності. Облік знань, умінь і навиків учнів проводився експериментатором за допомогою спеціальної системи оцінок, в якій використовувались такі умовні позначення *): а — правильне виконання; б — не зовсім правильне виконання, або виконання після нагадування; с — неправильне виконання; d — невиконання. Для зручності були розроблені спеціальні схеми-картки, які і заповнялись під час експерименту.

Були одержані такі наслідки:

Таблиця 1

Методика № 1

№ п. п.	Учні та оцінки Назви операцій	О Ц І Н К И										
		В.	В.	О	С.	С.	В.	А.	В.	Г.	Д.	Т.
1	Вирізування паперу ого надрита	с	с	с	б	с	б	б	б	а	б	б
2	Складання „косинокки“	б	б	д	а	с	с	а	с	а	б	б
3	Загинання зовнішніх кутків „косинокки“	с	с	д	с	с	с	с	с	д	с	с
4	Загинання верхніх відкритих кутків „косинокки“	с	д	д	с	с	с	б	д	д	с	д
5	Утворення стаканчика	д	д	д	д	д	д	д	д	д	д	д

*) Використовуються букви латинського алфавіту.

Вираження наслідків в абсолютних числах і процентах:

Таблиця 2

№ п. п.	Назви операцій	В абсолютних числах				В процентах			
		a	b	c	d	a	b	c	d
1	Вирізування паперового квадрата	1	6	4	—	9,1	54,5	36,4	—
2	Складання „косиначки”	3	4	3	1	27,3	36,4	27,2	9,1
3	Загинання зовнішніх кутів „косиначки”	—	—	9	2	—	—	81,8	18,2
4	Загинання верхніх відкритих кутів „косиначки”	—	1	5	5	—	9,1	45,5	45,4
5	Утворення стаканчика	—	—	—	11	—	—	—	100

Таким чином, при суцільно вербальній методиці навчання жоден з учнів не зміг справитись із завданням — виготовити стаканчик. Правда, ряд операцій вони виконували вірно, але в поєднанні з неправильним виконанням хоч би одної операції стаканчик не виходив.

Таблиця 3

Методика № 2

№		Учні та оцінки		О Ц І Н К И									
п. п.	Назви операцій	Ж.	О.	К.	Ш.	Б.	Л.	С.	Л.	Д.	В.	З.	
1	Вирізування паперового квадрата	а	а	а	а	б	а	а	а	с	а	а	
2	Складання „косиначки”	а	а	б	а	а	а	а	а	с	а	а	
3	Загинання зовнішніх кутів „косиначки”	б	б	б	а	с	а	а	а	с	б	б	
4	Загинання верхніх відкритих кутів „косиначки”	а	б	б	а	а	а	а	б	с	б	а	
5	Утворення стаканчика	а	б	б	а	а	а	а	б	с	а	а	

Застосування другої методики (див. табл. 3—4) привело до 100% виконання учнями завдання. Психологічно зрозуміти це дуже легко; засвоюючи необхідні знання, учні спирались на зорові сприймання, а, як відомо, зоровий аналізатор відіграє найважливішу роль в пізнанні глухими оточуючої дійсності. Однак при застосуванні цієї методики ще чимало операцій учні виконали лише після нагадування експериментатора (11 випадків), а деякі навіть неправильно виконали завдання (6 випадків).

Вираження наслідків в абсолютних числах і процентах:

Таблиця 4

№ п. п.	Назви операцій	Кількість оцінок	В абсолютних числах				В процентах			
			a	b	c	d	a	b	c	d
1	Вирізування паперового квадрата	9	1	1	—	—	81,8	9,1	9,1	—
2	Складання „косиночки”	9	1	1	—	—	81,8	9,1	9,1	—
3	Загинання зовнішніх кутів „косиночки”	4	5	2	—	—	36,4	45,5	18,1	—
4	Загинання верхніх відкритих кутів „косиночки”	6	4	1	—	—	54,5	36,4	9,1	—
5	Утворення стаканчика	7	3	1	—	—	63,6	27,3	9,1	—

Таблиця 5

Методика № 3

№ п. п.	Назви операцій	Учні та оцінки	О Ц І Н К И											
			Н.	М.	Н.	Г.	Ж.	В.	Ш.	В.	Л.	Н.	М.	
1	Вирізування паперового квадрата	a	a	a	a	a	a	a	a	a	b	b	a	
2	Складання „косиночки”	a	a	a	a	a	a	a	a	a	b	b	a	
3	Загинання зовнішніх кутів „косиночки”	a	a	c	c	a	b	a	a	a	b	b	a	
4	Загинання верхніх відкритих кутів „косиночки”	a	a	b	c	a	b	a	a	a	b	b	a	
5	Утворення стаканчика	a	a	b	d	a	b	a	a	a	b	b	a	

Деяке зниження показників при застосуванні третьої методики (див. табл. 5—6) в порівнянні з другою можна, очевидно, пояснити тим, що третя методика є більш складною для глухих дітей, ніж друга. Вона зв'язана з роздвоєнням уваги і зорового сприймання глухого учня, оскільки йому необхідно за допомогою зору сприймати і усну інструкцію експериментатора і те, що він робить руками (показує, як треба виконувати ту чи іншу операцію).

У нормального учня такого ускладнення немає, оскільки він може одночасно і слухати пояснення вчителя і дивитись на те, що він показує (робить руками). Глухий же учень змушений поперемінно дивитись то на губи вчителя (сприймати мову шляхом читання з губ), то на його руки, що виконують певну опе-

Зазначену особливість глухих учнів необхідно враховувати при організації навчального процесу в спеціальній школі. Зокрема, вона вказує на значну своєрідність і специфічність принципу наочності в навчанні глухих. Зловживання наочністю, невміле використання її може виступати гальмом на шляху осмислення учнями того чи іншого матеріалу.

Зазначену особливість глухих учнів необхідно враховувати при організації навчального процесу в спеціальній школі. Зокрема, вона вказує на значну своєрідність і специфічність принципу наочності в навчанні глухих. Зловживання наочністю, невміле використання її може виступати гальмом на шляху осмислення учнями того чи іншого матеріалу.

Таблица 6

Таблица 7

Методика № 4

№	Учні та оцінки	О ц і н к и										
		Д.	В.	О.	О.	Л.	С.	С.	Н.	М.	І.	К.
п. п.	Назви. операцій											
1	Вирізування паперового квадрата	а	а	а	а	а	з	а	б	а	а	а
2	Складання "косиночки" . .	а	а	а	а	а	а	а	а	з	а	а
3	Загинання зовнішніх кутів "косиночки"	а	а	а	а	з	б	а	а	з	з	а
4	Загинання верхніх відкритих кутів "косиночки"	а	а	а	а	а	б	а	а	а	а	а
5	Утворення стаканчика . . .	а	а	а	а	а	б	а	а	а	а	а

Вираження наслідків в абсолютних числах і процентах:

Таблиця 8

№ п. п.	Назви операцій	В абсолютних числах				В процентах			
		a	b	c	d	a	b	c	d
1	Вирізування паперового квад- рата	10	1	—	—	90,9	9,1	—	—
2	Складання „косинок”	11	—	—	—	100	—	—	—
3	Загинання зовнішніх кутів „ко- синок”	9	2	—	—	81,8	18,2	—	—
4	Загинання верхніх відкритих кутів „косинок”	10	1	—	—	90,9	9,1	—	—
5	Утворення стаканчика	10	1	—	—	90,9	9,1	—	—

Четверта методика (див. табл. 7—8) виявилась най-ефективнішою. Тут ми маємо не тільки 100% виконання запропонованого учням завдання, але й високу якість його. Про це свідчить хоч би й той факт, що не було жодного випадку невиконання або неправильного виконання завдання. Переважна більшість учнів цілком самостійно і правильно виконала всі операції, необхідні для виготовлення стаканчика. Лише в окремих випадках (5 раз) експериментатору доводилось нагадувати ту чи іншу операцію. Успіхи четвертої методики яскраво ілюструються узагальненою таблицею, зокрема, при зіставленні її з іншими трьома методиками, особливо першою (див. таблицю 9).

Одержані результати переконливо доводять, що перша, субгобо словесна методика має найменші навчальні можливості. І це зрозуміло, адже, як вказує І. П. Павлов, друга сигнальна система (мова) тільки тоді може повноцінно функціонувати, коли вона нерозривно пов'язується з першою сигнальною системою (живе споглядання, що неминуче включає в себе і конкретні дії суб'єкта). Крім того, очевидно, словесна звукова мова у глухих учнів молодших класів не відіграє такої регулюючої ролі, як це ми маємо у нормальних учнів. Більш ефективними виявляються методики, що спираються на показ вчителя. Проте і вони не вичерпують наявних у глухих можливостей осмислення. Експериментальні дані вказують на великі переваги четвертої методики, в якій до словесної інструкції та показу експериментатора приєднувалась особиста діяльність учнів.

Таким чином, в усвідомленні глухими учнями третіх класів конкретного завдання, що полягало у виготовленні паперового стаканчика, вирішальну роль відіграло поєднання словесної інструкції та показу вчителя з особистою діяльністю учнів. Цікаво зазначити, що наші дані цілком співпали з аналогічними даними Л. О. Новосьолова, одержаними ним при дослідженні співвідношення теорії і практики в загальнотехнічній підготовці глухих школярів. На основі великого експериментального матеріалу Л. О. Новосьолов також прийшов до висновку, що «у всіх випадках супроводження показу і пояснення вчителя практичними діями учнів приводить до більш ефективного засвоєння знань» (144, 91).

Наведені дані мають принципово важливе педагогічне значення. Вони вказують, де треба шукати конкретні шляхи активізації мислительної діяльності глухих учнів, яка б забезпечила піднесення ефективності навчального процесу в спеціальній школі.

Показовою в цьому відношенні є друга частина експерименту, де перевірялась ефективність зазначених методик в умовах класу на конкретному навчальному матеріалі. Правда, в умовах уроку не можна застосувати першу і другу методики в їх чистому вигляді. Розуміючи це, ми відносили уроки до тієї чи іншої методики на основі того, яка діяльність вчителя (вербальна чи показоводійова) переважала на уроці.

В зв'язку з тим, що в школі, де ми проводили роботу, не було достатньої кількості паралельних класів, а, отже, і не можна було провести експериментальну перевірку даних методик на одному й тому ж навчальному матеріалі, ми застосовували їх при вивченні учнями різних тем і з різних предметів. На наш погляд, суть експерименту, його, так би мовити, чистота від цього не терпіли, оскільки основні принципи методик залишалися незмінними. Крім того, всі методики застосовувались при вивченні учнями не якогось стороннього матеріалу, а передбаченого програмою для того чи іншого класу. Отже, це був матеріал цілком доступний віковим та інтелектуальним можливостям глухих учнів.

Зразком уроку, побудованого на основі першої методики, на наш погляд, може бути урок з географії, проведений вчителькою Д. в VI класі школи глухих *). Предметом вивчення на даному уроці були озера і моря. Структура його була така:

1. Організаційний момент — 2 хвилини.
2. Перевірка домашнього завдання — 13 хвилин. Цей етап

*) Даний урок проводився не за завданням автора.

Таблиця 9

№	Назви операцій	Кількість оцінок в абсолютних числах і проц.		Методика № 1							
				а		b		с		d	
				ч	%	ч	%	ч	%	ч	%
1	Вирізування паперового квадрата	1	9,1	6	54,5	4	36,4	—	—	—	—
2	Складання „косиночки“	3	27,3	4	36,4	3	27,2	1	9,1	—	—
3	Загинання зовнішніх кутів „косиночки“	—	—	—	—	9	81,8	2	18,2	—	—
4	Загинання верхніх відкритих кутів „косиночки“	—	—	1	9,1	5	45,5	5	45,4	—	—
5	Утворення стаканчика	—	—	—	—	—	—	11	100	—	—

уроку проводився у такій формі: вчителька ставила перед учнями ряд запитань, що стосувались матеріалу, який вивчався ними на попередньому уроці; учні, зчитуючи з губ вчительки запитання, відповідали на них; допущені учнями помилки в оформленні речень тут же виправлялись вчителькою.

3. Виклад нового матеріалу складався з двох частин:

а) власне виклад вчительки, що мав вигляд мініатюрної лекції, прочитаної в суцільно-словесному плані. При цьому вчителька не використовувала ніяких малюнків, жодних записів чи зображень на дошці. Вживались лише деякі виразні рухи рук (маленьке, велике озеро, крутить турбіни і т. д.). На цей виклад було затрачено 9 хвилин уроку.

б) Запис вчителькою тексту про озера і моря на дошці та його переписування учнями в зошити — 12 хвилин.

4. Закріплення — 9 хвилин. Даний етап уроку проводився у вигляді відповідей учнів на поставлені вчителькою запитання: 1) Які бувають озера? 2) Для чого служать озера? 3) Чим відрізняється вода моря від води озера?

Пояснюючи новий матеріал, вчителька була поставлена перед необхідністю з'ясувати з учнями такі поняття: «Сплавають ліс по річках», «Річки дають електрику», «Водою з річок поливають поля», «Озеро», «Море», «маленькі озера», «великі озера», «прісна вода», «солоня вода», «великі хвилі», «в озері є багато риби», «Люди ловлять рибу», «в солоних озерах добувають сіль», «по великих озерах і морях плавають пароплави», «вода прозора», «вода синя, коли світить сонце, і темна, коли хмарно» і т. д. Все це пояснювалось лише на основі словотлумачення, перифразу та виразних описових жестів.

Як показав останній етап уроку (закріплення), в результаті

Методика № 2				Методика № 3				Методика № 4			
a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %
9 81,8	1 9,1	1 9,1	—	9 81,8	2 18,2	—	—	10 90,9	—	9,1	—
9 81,8	1 9,1	1 9,1	—	9 81,8	2 18,2	—	—	11 100	—	—	—
4 36,4	5 45,5	2 18,1	—	6 54,5	3 27,3	2 18,2	—	9 81,8	2 18,2	—	—
6 54,5	4 36,4	1 9,1	—	6 54,5	4 36,4	1 9,1	—	10 90,9	1 9,1	—	—
7 63,6	3 27,3	1 9,1	—	6 54,5	4 36,4	—	1 9,1	10 90,9	1 9,1	—	—

такого викладу в учнів не було сформовано чітких уявлень про особливості озер і морів. Жоден з них не міг більш-менш правильно відповісти на поставлені вчительською запитання. Таким чином, коефіцієнт корисної дії даного уроку зводився по суті на нівець.

Згідно з вимогами методики № 2 в більшості шкіл для глухих дітей республіки будуються уроки з загальнотехнічної праці та професійно-трудового навчання, а також нерідко з таких предметів як фізкультура, ритміка та малювання. Про наслідки такого навчання ми вже говорили (див. стор. 11, 12, 69).

На основі методики № 3 був побудований урок з природознавства вчительки К., що проводився в VII класі школи-інтернату для глухих дітей на тему: «Розчинні і нерозчинні у воді тіла».

Структура та хід уроку:

1. Організаційний момент — 2 хвилини.

2. Перевірка домашнього завдання — 12 хвилин. (За викликом вчительки учні переказували вивчений ними текст «дослідів» про розширення та стискання олії і води).

3. Подача нового матеріалу складалася з трьох етапів:

а) Спочатку вчителька робила спроби з розчином цукру в стакані води та її фільтруванням. Аналогічний дослід проводився і з піском. Виконуючи ті чи інші операції, необхідні для реалізації досліду, вчителька супроводжувала їх відповідним мовним оформленням. Учні уважно спостерігали за тим, як розчинився у воді цукор і при фільтруванні разом з водою перейшов у інший стакан, не залишивши ніяких слідів на фільтрі. Одночасно вони бачили, що пісок не розчинився у воді і при фільтруванні

залишився на фільтрі. На проведення дослідів було затрачено 10 хвилин.

б) Потім вчителька описала проведені досліді та висновки на дошці, а учні переписали їх у свої зошити (на це пішло 12 хвилин).

Дослід 1. В стакан з водою насипаємо цукор, розмішуємо. Коли цукру не стає видно, пропускаємо воду через фільтр. На фільтрі нічого не залишається, а вода стає солодкою.

Дослід 2. В стакан з водою насипаємо пісок, розмішуємо. Пропускаємо через фільтр. Пісок залишається на фільтрі.

Висновки: Речовини, що невидимі у воді і разом з нею проходять через фільтр, називаються розчинними. Розчинні речовини не затримуються на фільтрі.

Речовини, що плавають у воді або осідають на дно і затримуються на фільтрі, називаються нерозчинними.

в) Учні під керівництвом вчительки зчитують записані на дошці досліді і висновки (5 хвилин).

4. Закріплення (4 хвилини) полягало в тому, що один учень біля столу вчителя повторив досліді з розчином цукру та піску.

Додому було дане завдання: вивчити записані досліді та висновки.

Як показала наступна перевірка, учні в цілому засвоїли матеріал даного уроку; вони задовільно переказували досліді і формулювали висновки. Проте їх знання характеризувалися, з одного боку, обмеженістю (вони не могли вийти за рамки вивченого, не могли самостійно перелічити ту безліч розчинних і нерозчинних речовин, з якими мають справу в своєму щоденному житті), а з другого боку, крайнім формалізмом. Цікаво було спостерігати за тим, як учні виконували домашні завдання; вони в прямому сенсі цього слова зазубрювали досліді і висновки, вивчали їх на основі багаторазових повторень. Їх зовсім не цікавила суть даного явища; вся увага зосереджувалася на тому, щоб запам'ятати записані тексти слово в слово. Це свідчить, що дана методика не забезпечує сприятливих умов для свідомого засвоєння глибокими учнями матеріалу. Між тим, відомо, що вона є типовою в сурдопедагогічній практиці. Саме такі уроки, на яких вчитель широко використовує різноманітну наочність, демонструє досліді і ін., набрали найбільшого розповсюдження в практиці спеціальних шкіл. На таких уроках, як правило, переважає споглядальна діяльність учнів, що виявляється тільки супутником активної діяльності вчителя.

Зразком уроку, що був побудований на основі методики № 4, може бути урок з природознавства, проведений вчителькою

VII класу школи для глухих дітей К. на тему: «Випаровування води при нагріванні та при звичайній температурі».

Структура та хід уроку:

1. Організаційний момент — 2 хвилини.

2. Організація досліду на випаровування води при звичайній температурі (3 хвилини). Вчителька роздала кожному учневі листочки паперу. Потім вчителька і кожен учень змочили свої листочки водою і поклали їх під парти.

3. Перевірка домашнього завдання і підведення учнів до вивчення нового матеріалу (повторення питання про температуру) — 8,5 хвилини.

4. Виклад нового матеріалу складався з декількох етапів. Перший з них був на самому початку уроку. Тепер же робота проводилась у такій послідовності.

Зазначивши, що зараз вони будуть проводити дослід, вчителька кожній парі учнів роздала по пробірці та спиртівці. Розказуючи, що і як треба зробити, вчителька виконувала дослід на своєму приборі. Учні одночасно виконували його на своїх приборах. Робота складалася з таких етапів:

- 1) наливання води в пробірку;
- 2) закріплення пробірки;
- 3) підведення спиртівки під пробірку та запалювання її;
- 4) нагрівання води і спостереження за випаровуванням;
- 5) гасіння спиртівки і колективне підведення підсумків досліду № 1;
- 6) записування досліду № 1 вчителькою на дошці, а учнями в зошитах;
- 7) підведення підсумків досліду № 2 з випаровуванням води на папірцях при звичайній температурі;
- 8) записування досліду № 2 вчителькою на дошці, а учнями в зошитах;
- 9) колективне складання висновків учнями та остаточне формулювання їх вчителькою;
- 10) записування висновків вчителькою на дошці, а учнями в зошитах;
- 11) колективне читання висновків досліду.

На основі проведених дослідів були складені такі тексти:

Дослід 1. Пробірку з водою нагріваємо. Вода закипає і зникає. Вона випарувалась, або перетворилась в пару.

Дослід 2. Кусочок паперу змочуємо водою. Через кілька хвилин і при звичайній температурі папір став сухим. Вода випарувалась.

Висновок: Вода випаровується при нагріванні і при звичайній температурі. При нагріванні вода випаровується швидше, ніж при звичайній температурі.

З метою закріплення одержаних знань вчителька запропонувала учням подумати і відповісти на такі питання:

1) Коли швидше висихає білизна: тоді, коли хмарно, чи тоді, коли сонячно?

2) Коли швидше випаровується вода на тілі людини при купанні: тоді, коли жарко, чи тоді, коли прохолодно?

Учні порівнюючи легко відповіли на ці питання, оскільки те, про що запитувалось в них, було близьке і зрозуміле їм з попереднього життєвого досвіду. Цінність зазначених питань полягала перш за все в тому, що вони розкрили перед учнями органічний зв'язок між конкретним навчальним матеріалом і добре відомими з повсякденного життя фактами.

Наступна перевірка показала, що всі учні класу (навіть найслабші) досить ґрунтовно і свідомо засвоїли питання про випаровування води при нагріванні та при звичайній температурі. Це виявлялось як під час опитування учнів на наступному уроці, так і в індивідуальній бесіді з ними автора даної роботи. Учні досить легко наводили життєві приклади випаровування води та чітко формулювали основні висновки.

Таким чином, спираючись на наведені приклади з досвіду педагогічної роботи, можна зробити деякі загальні висновки.

Найнедосконалішою при навчанні глухих є сугубо вербальна методика, що зв'язана з цілим рядом специфічних утруднень, обумовлених глухотою та недорозвиненістю мови вихованців спеціальної школи.

Більш ефективною, особливо при формуванні конкретних навиків, виявляється методика, що спирається на чіткі зорові сприймання глухих учнів. Однак недолік її полягає в тому, що вона не створює необхідних умов для глибокого осмислення і усвідомлення матеріалу, що вона не дає можливості глухим учням проникнути в глибинні зв'язки і відношення між предметами і явищами, що вивчаються.

Методика одночасного або поперемінного поєднання слова вчителя і його дій та демонстрацій створює специфічні для глухих дітей ускладнення. Як показує спеціальний експеримент та досвід навчально-виховної роботи шкіл для глухих дітей, одночасне сполучення слова вчителя і його ж дій (перш за все, ручних) неминуче приводить до уривчатості в сприйманні учнів, а тому й не забезпечує міцності і свідомості в засвоєнні ними навчального матеріалу.

Найбільш ефективною при навчанні глухих учнів V—VIII класів виявляється та методика, у якій слово вчителя та показ окремих операцій і дій органічно поєднуються з активною діяльністю самих учнів. Діяльність учнів при цьому може мати

різний характер і зв'язуватись з різними сферами практичного і навчального життя. В одних випадках вона може відбуватися в сфері конкретних предметів і дій і скеровуватись на виготовлення певних виробів або їх частин. В інших випадках вона може проходити в сфері суцільно навчальної діяльності (виконання певних завдань і вправ, розв'язання задачі і ін.). Нарешті, діяльність учнів може мати творчий характер і виражатись в створенні певних оригінальних речей, в написанні власних творів, конструюванні, в малюнках, картинах, графіках, схемах і т. д. Таким чином, діяльність глухих учнів за своїм характером може бути і виконавською і самостійно-творчою. Обумовлюється вона віком учнів та попередньою підготовкою.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У НАВЧАННІ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

В кожному окремому випадку процес усвідомлення складається з декількох послідовних складових частин, зв'язаних з сприйманням, запам'ятанням, розумінням і засвоєнням певного матеріалу.

Життєва практика, спостереження і спеціальні експерименти свідчать про те, що обсяг матеріалу, який сприймається нами, часто не співпадає з тим, що ми усвідомлюємо. Можна сприймати певні предмети, явища, але в той же час не усвідомлювати їх. Все, що сприймається, може стати при певних умовах предметом свідомості, але не кожне психічне відображення має форму свідомості. Саме тому педагогу принципово важливо знати:

а) Що усвідомлює дитина в тому чи іншому матеріалі і б) Як вона усвідомлює його.

Плануючи свою навчальну роботу, зокрема використання наочних посібників, сурдопедагог повинен чітко уявляти, на що буде зосереджуватись увага учнів, яка сторона чи аспект в даному матеріалі буде усвідомлюватись ними. Між тим, досить часто в практиці навчання глухих можна зустрітись з фактами, коли завдяки недосконалості навчального процесу учні або зовсім не усвідомлюють того чи іншого матеріалу, або усвідомлюють не те, що планується вчителем. Це трапляється тоді, коли вчитель при поясненні дрібних і незначних фактів використовує, так би мовити, карколомну наочність. С. О. Зиков наводить досить цікавий в даному відношенні приклад, коли вчитель при визначенні частин тіла зайця для наочності використав картину «Зайці в водопіллі». На картині зображено, як зайці зібрались кучкою на маленькому острові, а вода все прибуває і прибуває. Одному вже й місця нема; він став на задні лапи. Саме на нього й пока-

зує вчитель: «Це лапи, це вуха. Вуха у зайця довгі». А учні бачать зовсім інше. Вони бачать біду, в яку попали зайці. Їм шкода тварин, і вони між собою жваво обговорюють, як сталось лихо і як би можна було врятувати бідолах (101, 97).

Подібних прикладів з досвіду роботи вчителів шкіл глухих можна навести чимало. Непродуктивною виявляється робота і тоді, коли вчитель при поясненні певної ознаки (кольору, смаку тощо) використовує предмети, для яких дана ознака не є суттєвою. Наприклад, пояснюючи кольори, вчитель використовує і шарф, і хустку, і пальто, і шапку, і черевики і т. д. Зрозуміло, що ці предмети відрізняються один від одного перш за все за своєю суттю (призначенням), а не за тим, якого вони кольору. В даному разі глухі учні з великим утрудненням виділяють і осмислюють дану ознаку. Проте вони дуже легко справляються з цим завданням, якщо вчитель використовує різнокольорові олівці, стрічки матерії, паперу тощо, які відрізняються одна від однієї лише кольором.

Запам'ятання сприйнятого є необхідним складовим елементом усвідомлення, хоч далеко не все те, що запам'ятовується, глибоко усвідомлюється учнями. В практиці школи для глухих дітей, як і в масовій школі, можна зустріти дуже багато прикладів того, як учні порівнюючи легко і багато запам'ятовують матеріалу, по суті не усвідомлюючи його. В молодших класах школи глухих особливо чітко це виступає на уроках пояснювального читання, на яких учні, заучуючи напам'ять цілі оповідання, нерідко так і не можуть сказати, про що ж розповідається в них. Безліч подібних фактів є і в V—VIII класах спеціальної школи, де до пояснювального читання приєднується ще і природознавство, географія, історія, граматики і ін.

Правда, в школі глухих спостерігається і інша крайність, зокрема, при роботі над віршами. Відомо, що вивчення віршованих творів має виключно важливе значення для мовного розвитку глухих. Звертаючись з порадами до глухонімих, О. І. Скорохода зазначала, що «для глухонімих поезія (вірші) може надати велику допомогу в розвитку їх логічної мови. Варто лише полюбити поезію, і ви швидше і краще оволодієте літературною мовою. Я знаю це по собі» (192, 15). Спираючись на свій власний досвід, вона підкреслювала, що «варто лише полюбити мистецтво, ввібрати в себе його гармонію, красу, як все прекрасне і розумне одухотворяє нашу свідомість, наповнює її кращими, незвіданими в звичайному житті почуттями і відчуттями» (193, 186).

В практиці ж навчання глухих робота над віршами дуже часто перетворюється в своєрідне «віршотлумачення». Багато сур-

допедагогів помилково вважає, що глухим учням недоступна гармонія і музикальність вірша, а тому, працюючи над ним, головну увагу зосереджують на поясненні його змісту, окремих слів і словосполучень, тобто на словотлумаченні. При цьому часто зовсім не звертається уваги на техніку читання вірша, на його мелодійність. Таким чином, глухими учнями не усвідомлюється головна особливість віршованого тексту.

Для прикладу можна навести урок читання, проведений у 8 класі школи глухих вчителькою Р., на якому вивчався вірш Т. Г. Шевченка «І золотої й дорогої». Робота над цим віршем проводилася в такій послідовності:

1) Вступна бесіда вчительки, в якій було зазначено, як тяжко жили сільські діти до революції.

2) Читання вірша учнями (мовчазне).

3) Читання вірша вчителькою разом з учнями та роз'яснення незрозумілих і складних слів та зворотів мови.

4) Відповіді учнів на запитання вчительки:

а) Як змальовує Шевченко малого сільського хлопчика-сироту?

б) Чому вигляд хлопчика хвилював Шевченка?

в) Які спогади збуджував хлопчик у Шевченка?

г) Яке майбутнє чекало сільських дітей в добу кріпаччини?

д) Як про це говориться у вірші?

е) Знайдіть, які епітети Шевченко вживає до слів «доля» і «воля»?

є) Яка головна думка цього вірша?

5) Завдання додому: Знайти епітети у вірші «І золотої й дорогої».

На наступному уроці читання учні навіть не читали вірша, а лише відповідали на зазначені вище запитання вчительки та знаходили епітети. І це в той час, коли жоден учень не міг навіть елементарно виразно прочитати цей вірш! Отже, робота на даному уроці по суті нічим не відрізнялася від роботи над звичайним оповіданням чи науково-популярною статтею і зводилася до звичайного словотлумачення. Зрозуміло, що ефективність даного уроку була незначною.

Розуміння відіграє принципово важливу роль в усвідомленні. Воно полягає перш за все в тому, що учень, розкриваючи суттєве в предметах і явищах дійсності, встановлює певні зв'язки між матеріалом, який вивчається і вже наявними в нього знаннями, тобто з своїм попереднім досвідом.

Розуміння може виникнути лише на основі тих знань, що уже накопичені в попередньому досвіді. «Якщо вдуматись, — говорять

І. М. Сеченов, — ...хоч би трохи в умови так званого розуміння думок, то завжди в результаті виявляється, що ключем до нього може бути тільки особистий досвід в широкому значенні цього слова. Будь-яка думка, наскільки б абстрактна вона не була, є, по суті, відголоском того, що існує, трапляється або, в крайньому разі, можливе, і в цьому сенсі вона є досвід (правильний чи ні, це інше питання) на різних ступенях узагальнення. Тому дана думка може бути засвоєна або зрозуміла тільки такою людиною, у якої вона входить ланкою до складу її особистого досвіду...» (181, 447).

Глуха дитина в процесі безпосереднього спілкування з оточуючим середовищем, як і в процесі спеціально організованого навчання, одержує багато конкретних знань про предмети і явища оточуючої дійсності. Хоч ці знання в більшості і недостатньо систематизовані, все ж їх не можна ігнорувати, приступаючи до вивчення тієї чи іншої теми. Між тим, як показало дослідження Н. Ф. Засенко, вчителі «недостатньо використовують в педагогічному процесі знання з життєвого досвіду глухих дітей» (89, 46; 90, 30), що є значним гальмом в підвищенні активності і самостійності учнів при вивченні того чи іншого матеріалу.

Центральною ланкою в проблемі розуміння є формування у учнів понять. Зрозуміло, що без чітких понять про предмети і явища оточуючої дійсності не може бути і їх розуміння. Оволодіваючи тією чи іншою наукою, глухий повинен перш за все засвоїти відповідну систему понять (математичних, природничих, географічних і т. д.). Засвоєння ж цих понять нерозривно пов'язане з використанням мовних засобів спілкування. Як вказує Г. С. Костюк, «поняття — результат розуміння нами певних об'єктів, який склався з допомогою слова і закріпився в нашому мозку» (164, 253).

Поняття поділяються на конкретні і абстрактні. І хоч цей поділ відносний, його не можна не враховувати при організації навчання глухих дітей. Конкретні, або, за термінологією Л. С. Виготського, «житейські» поняття в переважній більшості засвоюються в процесі безпосереднього живого спілкування в міру засвоєння розмовної мови. На основі достатньої кількості «житейських» поступово формуються і абстрактні, або «наукові» поняття.

Глухі діти приходять до школи, не володіючи розмовною мовою, а, отже, і не маючи необхідної бази у вигляді конкретних понять для розвитку справді наукових понять. Саме тому в сурдопедагогіці формуванню у глухих учнів «житейських», або побутових понять надавалось і надається виключно важливого значення.

«Постановка понять» протягом тривалого часу вважалась найхарактернішим виявом специфіки роботи з глухонімими. Цій проблемі присвячено ряд досліджень і висловлювань (115). Основний суттєвий недолік всіх їх полягав у тому, що вони не враховували специфіки формування життєвських понять і по суті зрівняли їх з науковими. Це привело до значного ускладнення педагогічного процесу і до засилля формалізму в початковому навчанні глухих дітей. Як справедливо вказує С. О. Зиков, «постановка понять», що вимагає тлумачення слів у всій різноманітності їх значень без активного використання цих слів як знаряддя спілкування, є складним і малопродуктивним заняттям. Поняття неможливо «поставити», вони формуються в свідомості людини і не ізолювано одне від одного, а у взаємозв'язку з іншими» (98, 14).

Суттєвим недоліком як в практиці навчання глухих, так і особливо в теорії сурдопедагогіки є певна недооцінка проблеми формування у глухих учнів наукових понять. По суті, ще немає жодного дослідження, присвяченого цьому важливому питанню. Використання ж даних загальної психології не завжди дає бажані наслідки.

Основними критеріями розуміння є слово і дія. Відповіді на запитання вчителя, розповідь, переказ, опис і інші види мовного вираження, а також конкретні дії учнів (виготовлення певних речей та їх частин, збирання та розбирання механізмів, конструювання, розв'язування задач і т. д.) виступають в ролі основних критеріїв розуміння глухими учнями того чи іншого навчального матеріалу. Разом з тим вони виступають не тільки як критерії, але й як важливіші засоби розуміння. Коли учню треба відповісти на запитання вчителя або своїх товаришів, сформулювати самому запитання, висловити щось своїми словами, викласти певний матеріал в узагальненому вигляді, то він краще осмислює те, що сприймається ним. В цьому, зокрема, і полягає принципово важливе значення такого етапу уроку як опитування учнів. Виставлення оцінок виступає при цьому лише як допоміжний засіб виконання зазначеного основного завдання.

Спроби застосувати на практиці одержані знання також ведуть до кращого розуміння їх. Більше того, в багатьох випадках глухі учні, лише практично використовуючи ті чи інші знання, принципи, вперше одержують можливість осмислити їх. В даному випадку практичні дії учнів виступають в ролі джерела знань.

Важливу роль в розумінні відіграє також поєднання слова з наочними образами. При вивченні певних механізмів, способів виконання тих чи інших дій простий словесний опис не забезпе-

чеу розуміння. Наочні образи не тільки ілюструють те, що треба зрозуміти, але й допомагають розкрити суть того, що осмислюється. Аналогічну роль в процесі осмислення відіграють і приклади, що ілюструють загальні положення. Можливість самостійно навести приклад також є умовою, критерієм розуміння.

Щоб усвідомити той чи інший матеріал, недостатньо сприйняти, запам'ятати і навіть зрозуміти його. Для цього необхідно, щоб учень **засвоїв** той матеріал, що йому пропонується, тобто зробив його своїм власним надбанням і вступив у певне відношення з ним. Саме тим, що людина здатна вступати в певні відношення з істотами, предметами і явищами, вона і відрізняється від найрозвиненішої тварини. К. Маркс і Ф. Енгельс з цього приводу писали: «Там, де існує яке-небудь відношення, воно існує для мене; тварина не «відноситься» ні до чого і взагалі не «відноситься»; для тварини її відношення до інших не існує як відношення. Отже, свідомість з самого початку є суспільний продукт і залишається ним, поки взагалі існують люди» (3, 32).

Треба зазначити, що інтелектуалізм в навчанні якраз і полягає в тому, що він ігнорує формування в учнів відношення до того, що вивчається ними. «Інтелектуалізм в свідомості полягає в тому,— пише Ш. І. Ганелін,— що він зводиться **лише** до розуміння, на ньому зупиняється. А коли разом з розумінням йде формування відношення, коли знання переходять в переконання, стають особистим надбанням учнів, основою для світогляду, тоді зникає вузький інтелектуалізм» (30, 108).

Принципово важливо, щоб глухі учні не тільки сприймали, запам'ятали і зрозуміли той чи інший фактичний матеріал, але й включили його в уже наявну у них систему знань, що виражається перш за все в умінні застосовувати одержані знання на практиці. Включаючи нові відомості про суспільство, предмети і явища оточуючої дійсності в систему уже наявних знань, учень тим самим вступає у нові відношення з ними.

Вступаючи у певні відношення з об'єктивною дійсністю, людина все глибше пізнає не тільки предмети і явища матеріального світу, але й саму себе, інакше кажучи, пізнаючи і перетворюючи об'єктивну дійсність, людина тим самим пізнає і перетворює свою власну істоту. У зв'язку з тим, що людина вступає у певні відношення з об'єктивною дійсністю, складовою частиною якої вона є сама, у неї з'являються нові потреби і мотиви діяльності, які існують в нерозривній єдності з її свідомістю і виступають в ролі необхідних умов для розвитку останньої.

Крім матеріальних, які є первинними, у людини з'являються духовні потреби, що характеризують високий рівень розвитку особистості. Серед духовних потреб провідне місце займає по-

треба в пізнанні, що відкриває шлях до творчості. Однак повноцінний розвиток творчості органічно пов'язується з формуванням потреби спілкування, яка є однією з найважливіших соціальних потреб. Потреба в спілкуванні стимулює розвиток особистості. В спілкуванні людина пізнає не тільки інших, але й себе. В процесі спілкування вона оволодіває досвідом попередніх поколінь.

Формування у глухих учнів потреби в спілкуванні мовними засобами — надзвичайно складне і важливе завдання спеціальної школи-інтернату. Досвід навчання глухих дітей і спеціальні дослідження показують, що потреба в спілкуванні мовою не є іманентним явищем. Вона виникає і формується в процесі безпосереднього спілкування, а не до нього. Як зазначає Н. Г. Морозова, «вона може бути вихована при правильній організації умов життя дитини, її спілкування з говорящими людьми, в процесі користування мовою» (141, 224). Відсутність словесної мови сама по собі ще не породжує потреби в ній. Навіть спеціально організоване навчання глухих дітей в умовах школи-інтернату не завжди приводить до формування в учнів стійкої потреби в спілкуванні словесною мовою. Як показало дослідження Ж. І. Шиф, у глухих учнів V і VI класів бажання користуватися розмовною мовою з метою спілкування має ситуаційний, конкретний, по-дитячому утилітарний характер. «Спілкування за допомогою мови,— пише вона,— ще не стало для них життєвою необхідністю, привычкою, воно потрібне для певних конкретних цілей, і діти розглядають випадки спілкування лише як окремі епізоди свого життя» (222, 159).

Причина цього полягає, звичайно, не в природі глухонімих дітей, а в тому, що саме навчання їх словесної мови до останнього часу носило суцього інтелектуалістичний характер і недостатньо враховувало специфічні особливості мови як суспільного явища.

Провідною соціальною потребою радянської людини є потреба в праці. Ця потреба виражається в тяжінні людини до праці як до життєво необхідної діяльності. Втрачаючи можливість займатись улюбленою справою, радянська людина відчуває невдоволеність своїм життям. Потреба в праці виражається у відчутті радості, щастя, коли людина працює на загальну користь. Потреба в праці, як і всі інші соціальні потреби, розвивається лише при умові активної участі учнів у трудовій діяльності на благо рідної Вітчизни. Саме тому поєднання навчання з продуктивною справою стало провідним принципом радянської педагогіки.

Характерною особливістю всякої свідомої діяльності є її ціленаправленість. Свідомою метою визначає спосіб і характер дій.

Як вказує Ф. Енгельс, чим більше люди відокремлюються від тварин, тим більше їх вплив на природу набуває характеру навмисних, планомірних дій, направлених на досягнення певних, заздалегідь намічених цілей. Якщо тварина лише **користується** зовнішньою природою і здійснює в ній зміни в силу своєї присутності, то людина примушує природу служити своїм цілям, **панує** над нею. І це, на думку Ф. Енгельса, є останньою суттєвою відмінністю людини від решти тварин.

З цілями досить тісно пов'язані мотиви діяльності людини. Мотивами зумовлюються прагнення людини до здійснення саме такої мети, а не іншої. Таким чином, вони є необхідними компонентами діяльності. О. М. Леонтьєв називає мотивами діяльності «те, що, відображаючись в голові людини, спонукає діяльність, направляє її на задоволення певної потреби» (163, 368).

Часто мотив співпадає з метою діяльності, зокрема тоді, коли він спонукає якусь окрему, конкретну дію. Наприклад, учень, повертаючись до школи-інтернату після зимових канікул, згадує приємні години перебування у свого товариша, що живе недалеко від інтернату. У нього з'являється пристрасне бажання зайти до свого приятеля. Приємність перебування в цій сім'ї, що зв'язана із згадками про минуле, примушує учня перервати свій шлях до школи. Вона спонукає його діяльність, стає мотивом його поведінки: учень заходить до свого товариша. В даному разі мотив спонукає окрему дію і прямо співпадає з її метою.

У більш складних випадках мотиви не співпадають з метою окремих дій. Вони вимагають цілого ряду дій, в результаті яких досягається багато окремих цілей. Іноді діяльність, що відповідає такому мотиву, продовжується цілі дні, тижні, місяці і навіть роки. Наприклад, потреба глухого учня взяти активну участь в суспільному виробництві конкретизувалась в тому, щоб працювати в майбутньому на швейній фабриці. Підготовка до цієї професії стала мотивом його діяльності. Проте для того, щоб реалізувати цей мотив, необхідно набути певних знань і навиків. На цій основі виникають певні цілі, що включають в себе цілий ряд часткових цілей, наприклад, добре оволодіти мовою як засобом спілкування, а для цього треба на відмінно вивчати кожен урок, ґрунтовно засвоїти арифметику, активно працювати в шкільних навчально-виробничих майстернях, відмінно пройти виробничу практику. Всі ці цілі все ж мають один загальний мотив — стати кравцем, щоб потім працювати на швейній фабриці. Отже, цілі тих чи інших дій і їх мотив можуть не співпадати між собою. В залежності від цілого ряду умов один і той же мотив може реалізуватися в різних за своїми цілями діях, а зовнішньо однакові дії можуть мати різні мотиви.

Цілі і мотиви діяльності людини взаємообумовлені. Мета діяльності завжди залежить від її мотиву. Мотиви ж конкретизуються у певних цілях. Різниця між мотивами і цілями діяльності полягає перш за все в тому, що цілі завжди усвідомлюються людиною і безпосередньо впливають на її поведінку. Однак свідомий характер діяльності людини зумовлюється не тільки цілями, але й мотивами в їх взаємному зв'язку. Рівень цілеспрямованості і мотивації діяльності залежить від того, наскільки людина вміє бачити і ставити перед собою далекі, перспективні, суспільно значимі цілі і наскільки вона спонукається усвідомленими провідними мотивами. Чим чіткіше усвідомлені провідні мотиви, пов'язані з такими цілями, що стають особистими цілями людини, тим вищий рівень цілеспрямованості і мотивації її діяльності.

Лише далека мотивація дає людині насагу і бажання боротися з труднощами і переборювати їх, тому що вона в окремій ланці діяльності бачить необхідний етап для досягнення кінцевої мети, етап, який будь-що треба подолати, бо інакше досягнення мети буде неможливим. Якщо людина не бачить перспективи, у неї немає за що боротися, тобто, перед нею закривається шлях до зростання і розвитку.

О. М. Леонтьєв виділяє три головні етапи в розвитку мотивів навчальної діяльності: а) мотиви, що лежать в самому навчанні, яке виступає першою об'єктивно значимою діяльністю людини; б) мотиви, що лежать в самому шкільному житті, у взаємовідношеннях, що виникають в класному чи загальношкільному колективі і в) мотиви, що лежать в оточуючому житті, в майбутній професії, в життєвих перспективах (126, 441). Відповідно до цього виділяються і головні типи інтересів у навчанні.

Така характеристика основного напрямку розвитку мотивів навчальної діяльності учнів спільна, очевидно, і для глухих. Однак виникає серйозна потреба дослідити особливості розвитку мотивів навчальної діяльності глухих учнів, враховуючи обмеженість їх спілкування з оточуючими і перспективи майбутньої трудової діяльності.

Діяльність людини в нормальних умовах є свідомою діяльністю. Проте далеко не всі елементи, з яких складається вона, здійснюються свідомо. Будь-яка складна діяльність містить в собі окремі процеси, рухи, які виконуються автоматично. Свідомість, спрямовуючись на певний об'єкт або ряд об'єктів, тим самим неминуче відвертається від інших об'єктів. Зрозуміло, що при виконанні складної діяльності свідомість може зосереджуватись лише на окремих її сторонах.

Свідоме виконання діяльності вимагає якнайповнішого усвідомлення змісту, на який вона спрямована. Але це може бути

лише в тому разі, коли якнайбільше компонентів самого процесу діяльності здійснюється автоматично. Так, ми краще усвідомлюємо зміст книжки, якщо у нас добре автоматизований навик читання, коли ми не повинні усвідомлювати саму техніку читання.

«Чим краще володіє людина технікою даної діяльності,— пише П. М. Теплов,— тим менше приділяє вона уваги самому процесові виконання цієї діяльності. А це дає можливість свідомості цілком зосередитися на змісті та завданнях діяльності, на відшуванні найкращих шляхів і способів розв'язання цих завдань.

Інакше кажучи: чим краще володіє людина **навичками**, зв'язаними з даною діяльністю, тим більше **творчості** може вона внести у виконання її» (201, 147).

Навичка і творчість — це дві необхідні і дуже важливі сторони всякої складної діяльності. Навичка полягає в автоматичному виконанні тих операцій, що становлять техніку даної діяльності. Творчість же виявляється в урахуванні своєрідності конкретних умов, в осмислюванні нових завдань, у відшуванні найбільш адекватних шляхів виконання тієї чи іншої діяльності, у виявленні ініціативи та переборюванні шаблонів.

Розвиток творчості глухих учнів — надзвичайно важливе і складне завдання спеціальної школи-інтернату. Самостійна творча робота глухих учнів у процесі навчання має принципово важливе значення в свідомому оволодінні ними знаннями, вміннями і навичками, в розвитку їх пізнавальної діяльності. Разом з тим вона є головним засобом виховання у глухих дітей самостійності як риси особистості.

Слід зазначити, що проблема розвитку творчості глухих учнів у процесі спеціально організованого навчання і відпочинку в значній мірі недооцінюється як в сурдопедагогічній теорії, так і в практиці багатьох сурдопедагогів. Виявляється це по-різному, проте в загальних рисах можна виділити чотири основні групи причин недооцінки розвитку творчості глухих учнів.

По-перше, до останнього часу в спеціальних школах панував інтелектуалізм і формалізм у навчанні і вихованні глухих учнів. Основна увага в навчальному процесі акцентувалася на запам'ятання учнями того чи іншого матеріалу. Найбільш чітко і глибоко це проявлялося при навчанні глухих звукової словесної мови. Серед сурдопедагогів ще й зараз існує така думка, що перш ніж вимагати від глухих учнів користуватися словесною мовою, треба дати їм можливість завчити певний мовний матеріал. З цією метою використовуються різні розмовники на побутові, навчальні та інші теми. Так, вчитель пропонує учням записати

і вивчити розмови на теми: «в їдальні», «в спальні», «в бібліотеці», «в магазині» і т. д. Учні витрачають багато часу й енергії на вивчення таких розмов, але так і не набувають навиків користування цим мовним матеріалом при потребі (коли обідають, коли міняють книжки в бібліотеці, коли купують якісь речі в магазині і т. д.). Багато уваги надавалося, та ще й зараз надається, складанню і заучуванню учнями діалогів на певні теми, наприклад, в амбулаторії, в швейній майстерні і ін.

В останні роки все більшого розповсюдження в V—VIII класах набуває така форма роботи, як проведення учнями на початку уроків розмов на теми, що вивчалися на різних уроках, наприклад, «Про Велику Жовтневу соціалістичну революцію», «Про склад слова», «Про вихідний день», «Про наш клас» і т. д. Проходить це у такій формі: один з учнів за наказом вчителя ставить перед класом заздалегідь вивчені питання, а учні відповідають на них теж заздалегідь вивченими «відповідями». Для прикладу наведемо таку розмову, що проводилася учнями VIII класу на уроці читання:

- Яке буде свято?
- Буде свято Великої Жовтневої соціалістичної революції.
- Коли відбулася Велика Жовтнева соціалістична революція?
- У жовтні 1917 року.
- Де почалася Велика Жовтнева соціалістична революція?
- В Петербурзі.
- Хто керував Великою Жовтневою соціалістичною революцією?
- Комуністична партія на чолі з В. І. Леніним.
- Де знаходився штаб революції?
- У Смольному.
- Де був буржуазний уряд?
- У Зимовому палаці.
- Які декрети були прийняті на I з'їзді Рад?
- Про мир і землю.

На нашу думку, подібні «розмови» з успіхом можуть використовуватися при перевірці домашнього завдання з певного предмету. В даному разі вони дають можливість і на цьому етапі уроку залучати всіх учнів до активної діяльності. Наприклад, у Львівській школі глухих досить часто перевірка домашніх завдань проводиться у такій формі: за викликом вчителя один з учнів виходить до столу і відповідає на запитання, що ставляться йому рештою учнів по темі, яка пропонувалася на домашнє завдання; потім учні міняються ролями — тепер уже клас відповідає на запитання, що ставляться учнем, викликаним до дошки. Така робота надзвичайно цінна, хоч вона і носить

форму розмови. Дані питання і відповіді учнів цілком вмотивовані, адже це перевірка їх самостійної праці, що закінчується виставленням оцінок.

Однак ця ж форма роботи втрачає свій смисл, якщо вона проводиться лише для того, щоб порозмовляти, якщо вона взагалі не пов'язується з матеріалом уроку, а тим більше предметом в цілому. В такому випадку вона є вираженням формалізму у навчанні глухих.

Прикладів формалізму у навчанні глухих можна навести безліч і з різних предметів. У всіх випадках він не тільки не сприяє розвиткові творчості глухих учнів, а, навпаки, притупляє їх кмітливість і винахідливість, паралізує і до того недостатньо розвинену ініціативу.

По-друге, в практиці навчання глухих дітей все ще досить відчутні елементи прагматизму і емпіризму. Найбільш яскраво виявляється це в професійно-трудовому навчанні, де по суті панує вузький практицизм і емпіризм. В переважній більшості випадків фактично робота глухих учнів у майстернях організовується і проводиться не заради їх розумового розвитку, їх зростання, а заради виготовлення певних речей. Вчителі праці, навчаючи глухих дітей тій чи іншій професії, бачать лише табуретки, шафи, халати, спідниці, але не помічають при цьому головного — учнів.

Отже, причини низької якості професійно-трудової підготовки глухих учнів полягають не тільки у її відірваності від загальноосвітньої підготовки, що, безперечно, має місце, але і в тому, що сам процес трудового навчання поставлено незадовільно. Між тим, лише творча, осмислена праця може викликати в учнів жажду знань, потребу в осмислюванні фактів досвіду, стимулювати їх до навчальних занять.

Таким чином, якщо при навчанні глухих учнів так званим загальноосвітнім предметам переважає вузький інтелектуалізм, то при професійному навчанні їх недооцінюється інтелектуальна сторона даної проблеми. Учні одержують ряд умінь і навиків лише на основі показу, виразних жестів та уламків мови у вигляді окремих розрізнених слів — назв інструментів, предметів і дій. Зрозуміло, що таке навчання також є гальмом на шляху розвитку творчості глухих школярів.

По-третє, серйозною перешкодою на шляху розвитку творчості глухих учнів є те, що як в теорії, так і на практиці вся специфіка навчання цих дітей зводиться лише до формування у них словесної мови. Звичайно, проблема мовного розвитку глухих дітей є принципово важливою, проте не можна лише нею обмежувати рамки навчання, не можна зводити до неї всі інші зав-

дання спеціальної школи. Не менш важливими є й інші проблеми, наприклад, засвоєння глухими учнями конкретних знань з арифметики, природознавства, географії, історії, фізики, хімії, виховання у них професійно-технічних навиків тощо. Більше того, сама проблема формування словесної мови у глухих учнів може бути успішно розв'язана лише при умові ефективного засвоєння ними знань з предметів природничо-математичного та професійно-виробничого циклів. «Пуста» голова, не збагачена значною кількістю конкретних знань про природу і суспільство, нічого не може створити нового. Вона не може користуватися і словесною мовою, оскільки немає чого оформляти і виражати в ній.

По-четверте, істотним гальмом є також невірне розуміння природи самої творчості як специфічно людської діяльності.

Відомо, що буржуазні психологи шукали джерело творчості не в активній діяльності людини, а в її фантазіях та відірваних від дійсності розмовах. Так, П. Ф. Каптерев вважав, що початок творчості людини співпадає з появою видуманих розповідей, а тому «брехня була першим досвідом людської творчості» (105, 117). Говорячи про виникнення і розвиток творчих процесів у дітей, він зазначав, що спочатку непомітно, мимоволі, несвідомо, в результаті багатьох причин (неминучі пропуски в сприйняттю; перестановки в пам'яті через відсутність і невизначеність просторових і часових норм, від чого дійсність набуває фантастичного характеру; змішування з дійсністю того, що снилось, чулось або читалось) в їх просте відтворення прокрадається творчість. Таким чином, на його думку, творчість є результат помилкової діяльності, а, отже, коріння її варто шукати не в позитивній, а в негативній діяльності.

Подібний погляд висловлювався і В. Снегіровим, який вважав, що творчий процес з особливою силою і чіткістю виникає тоді, коли сприймання і відчуття чомусь послаблюються і навіть припиняються, коли придушується свідомість особистості, коли зникає пам'ять умов життя, втрачається влада над своїм станом і внутрішніми процесами. Він писав, що «початкова причина і основа творчих побудов є саморухливість ідей і здібність їх, при сприятливих обставинах, вступати в різноманітні випадкові сполучення», що «придушення свідомості оточуючого, волі та практичної здібності складає суму умов, що сприяють творчому процесу, навіть викликають і породжують його» (194, 213—214).

Зазначені погляди є відображенням існуючого в капіталістичному суспільстві відриву розумової праці від фізичної, перетворення розумової діяльності в монополію панівних класів,

що нанесло «великої шкоди інтелектуальному розвитку людства» (9, 56).

Ми вважаємо за необхідне наголосити на цьому увагу читача тому, що в період культу особи Сталіна подібні ідеї знаходили поживний ґрунт і в радянській школі. І хоч вони не могли займати панівного положення, все ж певної шкоди справі навчання і виховання підростаючого покоління наносили. Практично загальноосвітня школа поступово скочувалася до вузького інтелектуалізму у навчанні, а виховання почало набирати гульотинського характеру.

Радянська педагогіка і психологія виходить з марксистсько-ленінського розуміння природи творчої діяльності, вбачаючи її коріння в праці людини. Як зазначалось в тезах ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні», «гармонійний розвиток людини немислимий без фізичної праці, творчої і радісної, що зміцнює організм і підвищує його життєві функції» (9, 57—58). Тільки поєднання фізичної та інтелектуальної праці забезпечує гармонійний розвиток людини. Це положення переконливо було обґрунтоване в свій час ще К. Марксом і Ф. Енгельсом. К. Маркс підкреслював, що «як в самій природі голова і руки належать одному й тому ж організму, так і в процесі праці поєднується головна і ручна праця». Праця є «умова існування людей, вічна, природна необхідність: без неї не був би можливий обмін речовин між людиною і природою, тобто не було б можливе саме людське життя» (1, 49).

Характеризуючи значення дитячої праці на фабриках і мануфактурах, К. Маркс в одній із приміток до «Капіталу» писав: «Джон Беллерс, справжній феномен в історії політичної економії, уже в кінці XVII століття з цілковитою ясністю розумів необхідність знищення теперішнього виховання і поділу праці, які породжують гіпертрофію і атрофію на обох полюсах суспільства, хоч і в протилежному напрямі. Він прекрасно зауважує між іншим: «Бездіяльне навчання лише ненабагато краще, ніж навчання бездіяльності... Фізична праця — перше божественне устанавлення... Праця так само необхідна для здоров'я тіла, як їжа для його життя, бо ті неприємності, що їх людина уникає внаслідок бездіяльності, спіткають її, як хвороба... Праця додає масла в лампу життя, а думка засвічує її... Пуста дитяча праця... лишає дитячий розум пустим» (1, 489).

Таким чином, навчання слід поєднувати не з працею взагалі, а з суспільно корисною, продуктивною працею. Необхідно так організувати роботу, щоб учні в процесі праці виготовляли конкретні речі, які б мали цінність в очах оточуючих. В процесі ви-

готовлення таких речей і розкриваються необмежені можливості розвитку творчості і винахідливості тих, хто виготовляє їх. Неправильно роблять ті вчителі, які творчу діяльність учнів зводять лише до художньої або словесної творчості, ігноруючи при цьому звичайну практичну діяльність (перш за все ручну), яка є основою розвитку всякої творчості. Не можна розвивати голову, не розвиваючи одночасно рук. Розвиваючи ж руки, ми тим самим розвиваємо й голову.

Організуючи експериментальну роботу в молодших класах Київської школи глухих, ми в основу творчої діяльності глухих школярів поклали різноманітні види ручної праці і малювання, вважаючи саме ці види діяльності найбільш доступними для глухих дітей молодшого шкільного віку. Всілякі ручні вироби та малювання дітей поєднувались з різноманітними формами роботи (позакласне читання, перегляд кінофільмів і діафільмів, спостереження дітей за оточуючою дійсністю і т. д.).

«Творчі роботи учнів» були включені нами до режиму дня (від 17 до 18 години) і проводилися під безпосереднім керівництвом вихователів чотири рази на тиждень (понеділок, вівторок, четвер, п'ятниця *). З них два рази на тиждень працював гурток «Умілі руки», а інші два рази передбачались самостійні творчі роботи учнів.

Робота гуртка «Умілі руки» проводилася безпосередньо за уроками ручної праці після п'ятнадцятихвилинної перерви. Поєднувалася вона з позакласним читанням та переглядом діафільмів, які виступали основою, давали, так би мовити, зміст для виробів учнів. Для ілюстрації наведемо приклад з досвіду роботи II «а» класу (вихователька — Г. О. Шрамченко).

Спочатку учні колективно прочитали казку «Золушка». Потім обговорили її, з'ясували незрозумілі слова і словосполучення. Після цього учням було запропоновано виліпити будь-який епізод з казки (кому що найбільше сподобалось), причому вони були абсолютно вільні у своїх виборах. Так, одна група учнів виліпила сходи палацу, на яких Золушка стоїть з піднятою но-

*) Молодші класи Київської школи глухих в 1962/63 навчальному році працювали за режимом дня (варіант II), офіційно рекомендованим АПН РРФСР (206, 112—118, 320—321; 145). Суть його полягає в тому, що в першій половині дня відбуваються уроки лише з мови та арифметики (по 3—4 уроки щодня) і самопідготовка з них (після 50-хвилинної перерви і відпочинку учнів на свіжому повітрі), керівництво якою здійснюється тим же вчителем. У другій половині дня проводиться по одному уроку (з ручної праці, малювання, ритміки чи фізкультури) вихователем або вчителем-фахівцем і різноманітна творча діяльність учнів, суспільно корисна і побутова праця та прогулянки.

гою без черевичка, а на сходах лежить черевичок. Інші учні виліплювали окремих героїв (мачуху, принца, короля і т. д.).

На матеріалі прочитаних казок учні цього класу вирізували різні аплікації, наклеювали їх на ними ж виготовлені коробки з картону. Готуючись до зустрічі Нового року, вони багато виготовили ялинкових прикрас, іграшок. Класна ялинка була оздоблена їх власними ж виробами.

Під час роботи кожен з учнів проявив власну ініціативу і творчість, а також намагався допомогти своєму товаришу. Крім того, в процесі роботи в учнів виникали життєві потреби у використанні словесної мови для спілкування. Вони невимусно вступали в розмову між собою, а іноді навіть сперечались.

Наприклад, Маня виготовила досить цікаву аплікацію: в селі протікає річка, через який покладено кладку. Коли вихователька запитала в учнів, як це зветься, показуючи на кладку, то одержала найрізноманітніші відповіді. Одні говорили, що це міст, інші казали — «дошка, бо багато води, ноги мокрі» і т. д. Одна учениця (автор аплікації) сказала, що це кладка. Наступного дня вихователька повела учнів на схили Дніпра і там показала їм міст через Дніпро, а в парку — рівчачок, через який була перекинута кладка. Таким чином, учні чітко зрозуміли дані поняття.

З метою розвитку творчості учнів широко використовувалося також різноманітне малювання. Застосовувалися в основному дві форми малювання: на основі прочитаних казок або оповідань та переглянутого кіно- чи діафільму і на вільні теми (на основі уявлення або з натури). Як правило, учні замальовували окремі сценки з переглянутого кіно- чи діафільму, які найбільше сподобалися їм, окремих героїв, з якими вони знайомилися під час читання або перегляду, тварин і т. д. На вільні теми в більшості випадків малювали ілюстрації до своїх щоденників (як прогулювались в парку, як дивились дома телевізор, як ішли на демонстрації, як спускались на санках з гори, як прибирали в парку). Дехто з учнів малював те, що було предметом його мрії, бажання. Наприклад, Вітя намалював свою кімнату з меблями і акваріумом в центрі. На запитання виховательки «Які в тебе є рибки?», він відповів, що «нема рибок, немає акваріума». Далі він розповів, що дуже хоче мати акваріум, але мама не хоче йому купувати, бо він погано вчиться.

Вся ручна і образотворча діяльність учнів супроводжувалася відповідним мовним оформленням. Кожен учень мав окремий зошит для різноманітних записів і творчих робіт у вигляді невеличких творів на основі власних спостережень чи фантазії.

Треба зазначити, що самі умови діяльності учнів вимагали від них активно користуватися словесною мовою для потреб спілкування, адже під час виготовлення якоїсь речі в учня виникає потреба попросити певний матеріал (пластилін, папір, клей і т. д.), знаряддя праці (ножа, ножниці, стек тощо), запитати, як виконати ту чи іншу дію, як зробити ту чи іншу частину майбутнього виробу, звертатися за допомогою і т. д. Весь мовний матеріал, що використовувався учнями і пропонувався вихователю у вигляді допомоги їм в оформленні свого бажання, органічно пов'язувався з діяльністю дітей, а тому був вмотивований. Це створювало сприятливі умови для швидкого, міцного і свідомого засвоєння учнями великої кількості слів і зворотів мови, виховувало у них навик практичного використання мови для потреб спілкування.

Досвід роботи молодших класів Київської школи для глухих дітей показує, що розвивати самостійну творчу діяльність у глухих учнів молодших класів не тільки цілком можливо, але й вкрай необхідно. Така робота сприяє більш успішному засвоєнню глухими учнями словесної мови, виробляє у них навик справжньої творчої діяльності і сприяє загальному розвитку їх пізнавальних здібностей.

Свідомість у навчанні глухих дітей — надзвичайно широка і складна проблема. Даний методичний лист не претендує на всебічне і максимально повне висвітлення її. Ми прагнули лише викласти та по можливості конкретизувати деякі принципові положення, недооцінка або ігнорування яких неминуче приводить до формалізму у навчанні.

Пізнання людини складається з трьох видів діяльності: чуттєвої (перцептивної), м'язевої і мислительної. При відсутності будь-якої з них розумова дія не може бути повноцінною. Однак на тому чи іншому етапі розвитку людської індивідуальності в цьому ~~триумвіраті~~ ^{триумвіраті} превалюючою виявляється одна з зазначених діяльностей, хоч вона і виступає в співдружності з іншими двома діяльностями.

Поза активною діяльністю дитина не може свідомо оволодіти знаннями, оволодіти ними в такій мірі, щоб вони залишилися «на все життя», а не існували лише до того часу, поки вона не відповіла урок або, в кращому разі, не склала екзамен. С. Л. Рубінштейн вказує, що «лінія, яка веде від того, чим людина була на одному етапі розвитку, до того, чим вона стала на наступному, проходить через те, що вона зробила» (174, 11).

Гігієні триади

Зазначена схема,— чим вона була, що вона зробила, чим вона стала,— є принципово важливою, висхідною і при характеристиці проблеми свідомості у навчанні глухих дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маркс К., Капітал, т. 1, 1954.
2. Маркс К. и Энгельс Ф., Из ранних произведений, Госполитиздат, 1956.
3. Маркс К. и Энгельс Ф., Німецька ідеологія, К., 1960.
4. Енгельс Ф., Діалектика природи, К., 1953.
5. Хрестоматія з історії марксистсько-ленінської педагогіки, вид. «Радянська школа», К., 1958.
6. Ленін В. І., Твори, вид. IV, т. 2.
7. Ленін В. І., Твори, вид. IV, т. 31.
8. Ленін В. І., Твори, вид. IV, т. 38.
9. Документы и материалы по перестройке школы, Учпедгиз, 1960.
10. Матеріали XXII з'їзду КПРС, Держполітвидав УРСР, К., 1962.
11. Аристова Л. П., Огородников И. Т., В поисках нового. Методический бюллетень за полноценный, эффективный урок. Казань, 1958.
12. Артемов В. А., Конспект лекций по психологии, Харьков, 1953.
13. Блейлер Е., Аутистическое мышление, Одесса, 1927.
14. Блонский П. П., Избранные педагогические произведения, изд. АПН РСФСР, М., 1961.
15. Бехтерев В. М., Сознание и его границы, Казань, 1888.
16. Бехтерев В. М., Психика и жизнь, С.-Петербург, 1904.
17. Бехтерев В. М., О локализации сознательной деятельности у животных и человека, С.-Петербург, 1896.
18. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
19. Богоявленский Д. Н., Психология усвоения орфографии, изд. АПН РСФСР, М., 1957.
20. Богоявленский Д. Н., Правописание как сознательный навык, Известия АПН РСФСР, вып. 3, 1946.
21. Боскис Р. М., Глухие и слабослышащие дети, изд. АПН РСФСР, М., 1963.
22. Васильев И. А., Методика обучения глухонемых речи, письму и чтению, Спб, 1900.
23. Выготский Л. С., Умственное развитие детей в процессе обучения, Учпедгиз, 1935.
24. Выготский Л. С., Мышление и речь, М., 1934.
25. Выготский Л. С., Развитие высших психических функций, изд. АПН РСФСР, М., 1960.
26. Гальперин П. Я., Умственное действие как основа формирования мысли и образа. Ж. «Вопросы психологии», № 6, 1957.
27. Гальперин П. Я., О формировании умственных действий и понятий. Вестник Московского университета, серия экономики, философии, права, № 4, 1957.
28. Гальперин П. Я., О формировании чувственных образов и понятий. Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.), изд. АПН РСФСР, М., 1957.
29. Гальперин П. Я., Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР, т. 1, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
30. Ганелин Ш. И., Дидактический принцип сознательности, изд. АПН РСФСР, М., 1961.

31. Ганелин Ш. И., Дидактические проблемы повышения качества обучения в школе. Известия АПН РСФСР, вып. 49, 1953.
32. Ганелин Ш. И., Проблема сознательного усвоения знаний в процессе обучения. Известия АПН РСФСР, вып. 59, 1954.
33. Ганелин Ш. И., Осуществление принципа сознательности в основных звеньях урока. Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, т. 118, 1955.
34. Ганелин Ш. И., О преемственных и межпредметных связях. Сб. Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в V—VII классах, изд. АПН РСФСР, М., 1961.
35. Ганелин Ш. И., Принципы обучения. Вопросы воспитания и обучения. Лекции по педагогике, Учпедгиз, 1960.
36. Гартман Э., Сущность мирового процесса или философия бессознательного, вып. 1, М., 1873.
37. Гартман Э., Сущность мирового процесса или философия бессознательного, М., 1875.
38. Глориозов Т. А., Формирование умений и навыков в процессе обучения, М., 1959.
39. Гурцев Г. А., Энциклопедический курс методических и практических уроков. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, Учпедгиз, 1949.
40. Давыдов В. В., Анализ структуры мыслительного акта. Доклады АПН РСФСР, № 2, 1960.
41. Данилов М. А., Подготовка учащихся к активному восприятию новых знаний. Ж. «Советская педагогика», № 8, 1947.
42. Данилов М. А., Сущность обучения. Ж. «Советская педагогика», № 6, 1948.
43. Данилов М. А., Активное восприятие и осознание учащимися нового учебного материала. Известия АПН РСФСР, вып. 20, 1949.
44. Данилов М. А., О системе принципов обучения в советской школе. Ж. «Советская педагогика», № 4, 1950.
45. Данилов М. А., Побуждение школьников к учению. Ж. «Советская педагогика», № 8, 1954.
46. Данилов М. А., Процесс обучения. Проект главы учебника педагогики, М., 1954.
47. Данилов М. А., Существенные стороны процесса обучения. Ж. «Советская педагогика», № 11, 1955.
48. Данилов М. А. и Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957.
49. Данилов М. А., Пути повышения сознательности учащихся в практике передовых учителей. Сб. «О повышении сознательности учащихся в обучении», изд. АПН РСФСР, М., 1957.
50. Данилов М. А., Логика учебного процесса. Сб. «Вопросы повышения эффективности урока», М., 1959.
51. Данилов М. А., Процесс обучения в советской школе, Учпедгиз, 1960.
52. Данилов М. А., Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. Ж. «Советская педагогика», № 8, 1961.
53. Данюшевский И. И., Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах, изд. АПН РСФСР, 1954.
54. Дьюи Д., Школа и ребенок, М., 1923.
55. Дьюи Д. и Дьюи Э., Школы будущего, М., 1918.
56. Дьячков А. И., Педагогическая система «чистый устный метод». Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина, т. 66, 1952.
57. Дьячков А. И., Системы обучения глухих детей, изд. АПН РСФСР, М., 1961.

58. Дьячков А. И., Советская сурдопедагогика. Сб. «Обучение и воспитание глухих», Учпедгиз, М., 1959.
59. Дьячков А. И., Воспитание и обучение глухонемых детей, изд. АПН РСФСР, М., 1957.
60. Дьячков А. И., Проблема подготовки учащихся специальных школ к практической деятельности. Сб. «Специальная школа», вып. 5(88), Учпедгиз, 1958.
61. Дьячков А. И., Подготовка к жизни, к полезному труду — главная задача специальных школ. Сб. «Специальная школа», вып. 1(90), Учпедгиз, 1959.
62. Дьячков А. И., Развитие специальных школ. Сб. «Специальная школа», вып. 3(92), Учпедгиз, 1959.
63. Дьячков А. И., О связи обучения с жизнью. Сб. «Специальная школа», вып. 5(94), Учпедгиз, 1959.
64. Дьячков А. И., О перестройке специальных школ. Сб. «Специальная школа», вып. 1(95), Учпедгиз, 1960.
65. Дьячков А. И., Развивать и формировать у учащихся специальных школ навыки работать самостоятельно. Сб. «Специальная школа», вып. 2(96), Учпедгиз, 1960.
66. Дьячков А. И., О развитии теории и практики специальных школ. Сб. «Специальная школа», вып. 1(100), Учпедгиз, 1961.
67. Дьячков А. И., Укрепление связи специальной школы с жизнью. Сб. «Специальная школа», вып. 3(102), Учпедгиз, 1961.
68. Дьячков А. И., Развивать передовой опыт и творческую активность дефектологов. Сб. «Специальная школа», вып. 5(104), Учпедгиз, 1961.
69. Дьячков А. И., Основные проблемы сурдопедагогики. Труды второй научной сессии по дефектологии, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
70. Енько П. Д., О естественном способе обучения глухонемых речи. «Второй съезд деятелей по обучению, воспитанию и приречению глухонемых», Спб, 1904, стр. 80—88.
71. Есипов Б. П., Урок в начальной школе, Учпедгиз, 1944.
72. Есипов Б. П., Воспитание мышления в процессе обучения в начальной школе. Ж. «Советская педагогика», № 6, 1946.
73. Есипов Б. П., Последовательность уроков и их типы. Ж. «Советская педагогика», № 3, 1947.
74. Есипов Б. П., Активизация мышления учащихся в процессе обучения (I—IV классы). Известия АПН РСФСР, вып. 20, 1949.
75. Есипов Б. П. і Гончаров М. К., Педагогіка, вид. «Радянська школа», К., 1951.
76. Есипов Б. П., Проблема улучшения самостоятельной работы учащихся на уроках. Ж. «Советская педагогика», № 8, 1957.
77. Есипов Б. П., Об изменениях в процессе обучения в связи с перестройкой школы, изд. «Знание», М., 1959.
78. Есипов Б. П., Предисловие к сборнику «Самостоятельная работа учащихся на уроках», изд. АПН РСФСР, М., 1960.
79. Есипов Б. П., О самостоятельной работе учащихся на уроках. Сб. «Вопросы дидактики», Минск, 1961.
80. Есипов Б. П., Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. Известия АПН РСФСР, вып. 115, 1961.
81. Есипов Б. П., Самостоятельная работа учащихся на уроках, Учпедгиз, 1961.
82. Занков Л. В. (редактор), Психологические вопросы сочетания слова и наглядности, изд. АПН РСФСР, М., 1956.

83. Занков Л. В. (редактор), Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Дидактическое исследование, изд. АПН РСФСР, М., 1958.
84. Занков Л. В., Наглядность и активизация учащихся в обучении, Учпедгиз, 1960.
85. Занков Л. В., О развитии младших школьников в процессе обучения. Ж. «Начальная школа», № 7, 1958.
86. Занков Л. В., Кузнецова Н. В., Из опыта обучения арифметике в I классе, Учпедгиз, 1961.
87. Занков Л. В., Опыт убеждает воочию. Статья в «Учительской газете» от 10 августа 1963 г., № 95.
88. Запорожец А. В., Психология. Учебное пособие для дошкольных педагогических училищ, Учпедгиз, 1953.
89. Засенко Н. Ф., Особенности знаний глухих учащихся III—IV классов о предметах окружающей действительности. Сб. «Тезисы докладов четвертой научной сессии по вопросам дефектологии», изд. АПН РСФСР, М., 1962.
90. Засенко Н. Ф., До питания-вивчення предметів оточуючої дійсності глухонімих учнями молодших класів. Зб. «Навчально-виховна робота в спеціальних школах», вип. I, вид. «Радянська школа», К., 1960.
91. Зыков С. А., О повышении качества работы по обучению глухонемых детей русскому языку. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. I—II, Учпедгиз, 1951.
92. Зыков С. А., О перестройке системы обучения глухонемых в свете задач политехнизации школы. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», вып. IV, Учпедгиз, 1953.
93. Зыков С. А., О системе обучения глухонемых детей языку. Известия АПН РСФСР, вып. 77, 1956.
94. Зыков С. А., О перестройке обучения языку в подготовительном классе. Известия АПН РСФСР, вып. 77, 1956.
95. Зыков С. А., Состояние обучения языку в подготовительном классе школы глухонемых. Известия АПН РСФСР, вып. 104, 1959.
96. Зыков С. А., Устная, письменная и тактильная формы речи в первоначальном обучении глухонемых детей. Известия АПН РСФСР, вып. 104, 1959.
97. Зыков С. А., Основы формирования словесного общения. Сб. «Обучение и воспитание глухих», Учпедгиз, 1959.
98. Зыков С. А., Обучение глухих детей языку, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
99. Зыков С. А., Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения, изд. АПН РСФСР, М., 1961.
100. Зыков С. А., Характеристика процесса обучения глухонемых детей языку по принципу формирования речевого общения. Известия АПН РСФСР, вып. 104, 1959.
101. Зыков С. А., Корсунская Б. Д., Урок в школе глухонемых, Учпедгиз, 1954.
102. Кабанова-Меллер Е. Н., Формирование у школьников приемов умственной деятельности. Ж. «Советская педагогика», № 6, 1959.
103. Кабанова-Меллер Е. Н., Переход от «внешних» действий к мысленным в формировании знаний у школьников. Ж. «Вопросы психологии», № 3, 1959.
104. Каиров И. А., Новая Программа КПСС и задачи педагогической науки, изд. АПН РСФСР, М., 1963.
105. Каптерев П. Ф., Педагогическая психология, СПб, 1914.
106. К итогам дискуссии о принципах обучения. Редакционная статья. Ж. «Советская педагогика», № 4, 1951.
107. Кодеш Б. М., Майзлик Ц. А., Арифметика. Підручник для 6 класу шкіл глухих, вид. «Радянська школа», 1962.

108. Костюк Г. С., Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. Ж. «Вопросы психологии», № 5, 1956.
109. Костюк Г. С., Вопросы мышления в советской психологии. Ж. «Вопросы психологии», № 5, 1957.
110. Костюк Г. С., Психологические вопросы соединения обучения с производственным трудом. Ж. «Вопросы психологии», № 6, 1960.
111. Костюк Г. С., Про генезис поняття числа у дітей. Наукові записки Науково-дослідного інституту психології МО УРСР, т. 1, К., 1949.
112. Коффка К., Основы психического развития, Соцэкгиз, 1934.
113. Крупская Н. К., Избранные педагогические произведения, Учпедгиз, 1957.
114. Крупская Н. К., Сочинения, т. 5.
115. Корсунская Б. Д. и Морозова Н. Г., О постановке понятий в младших классах школы глухонемых, Учпедгиз, 1939.
116. Лаговский Н. М., Обучение глухонемых устной речи, Александровск, 1911.
117. Лемберг Р. Г., Работа над фактами и обобщениями на уроках. Ученые записки Алма-Атинского гос. пед. ин-та им. Абая, т. 11, 1941.
118. Лемберг Р. Г., Урок в начальной школе, Алма-Ата, 1948.
119. Лемберг Р. Г., Вопросы методики урока, Алма-Ата, 1957.
120. Лемберг Р. Г., Вопросы методики урока. Ученые записки Алма-Атинского гос. пед. ин-та им. Абая, т. 13, 1958.
121. Лемберг Р. Г., Методы обучения в школе. Ученые записки Казахского гос. пед. ин-та им. Абая, т. 21, 1958.
122. Лемберг Р. Г., Вопросы психологии урока. Ученые записки Казахского гос. пед. ин-та им. Абая, т. 18, 1958.
123. Лемберг Р. Г., Закрепление -- важнейшее звено учебного процесса. Ж. «Советская педагогика», № 7, 1960.
124. Лемберг Р. Г., О самостоятельной работе учащихся. Ж. «Советская педагогика», № 2, 1962.
125. Леонтьев А. Н., К теории развития психики ребенка. Ж. «Советская педагогика», № 4, 1945.
126. Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
127. Леонтьев А. И., Актуальные проблемы развития психики ребенка. Известия АПН РСФСР, вып. 14, 1948.
128. Леонтьев А. Н., Психологические вопросы сознательности учения. Известия АПН РСФСР, вып. 7, 1946.
129. Леонтьев А. Н., О некоторых психологических вопросах сознательности учения. Ж. «Советская педагогика», № 1—2, 1946.
130. Лесгафт П. Ф., Избранные педагогические произведения, т. 1, изд. АПН РСФСР, М., 1951.
131. Люблинская А. А., Причинное мышление ребенка в действии. Известия АПН РСФСР, вып. 17, 1948.
132. Люблинская А. А., Некоторые особенности умственной деятельности первоклассников. Материалы совещания по психологии (1--6 июля 1955 г.), изд. АПН РСФСР, М., 1957.
133. Люблинская А. А., К вопросу о характере умственной деятельности учащихся младших классов. Сб. «Изучение умственной деятельности школьников», Л., 1959.
134. Майзлик Ц. А., Черничина М. М., Підручник арифметики для IV класу шкіл глухонімих, вид. «Радянська школа», 1952.
135. Маркс М. П., Підручник арифметики для V класу шкіл глухонімих, вид. «Радянська школа», 1958.

136. Маркс М. П., Підручник арифметики для VI класу шкіл глухонімих. вид. «Радянська школа», 1960.
137. Менчинская Н. А., Психология применения знаний к решению учебных задач. Сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач», изд. АПН РСФСР, М., 1958.
138. Менчинская Н. А., Взаимоотношение слова и образа в процессе усвоения знаний школьниками. Доклады на совещании по вопросам психологии, М., 1954.
139. Менчинская Н. А., О концепции формирования умственных действий. Ж. «Вопросы психологии», № 1, 1961.
140. Морозова Н. Г., Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников, Учпедгиз, 1953.
141. Морозова Н. Г., Особенности овладения языком у глухонемых дошкольников. Труды научной сессии по дефектологии, изд. АПН РСФСР, М., 1958.
142. Надеждин П. А., Переходная ступень от фраз к чтению. Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и признанию глухонемых, М., 1911.
143. Непомнящая Н. И., К вопросу о психологических механизмах формирования умственного действия. Вестник Московского университета, серия экономики, философии, права, № 2, 1956.
144. Новоселов Л. А., Соотношение теории и практики в общетехнической подготовке глухих школьников, изд. АПН РСФСР, М., 1962.
145. Нусбаум Д. Х., Фокина Н. С., Организация режима дня воспитанников школ-интернатов, изд. АПН РСФСР, М., 1959.
146. Огородников И. Т., Повышение эффективности урока, изд. «Знание», серия XI, № 14, М., 1960.
147. Огородников И. Т., Исследования в области дидактики на кафедре педагогики МГПИ им. В. И. Ленина. Доклады АПН РСФСР, № 1, 1957.
148. Огородников И. Т., О некоторых итогах экспериментального изучения эффективности урока по основам наук в школе. Сб. «Вопросы повышения эффективности урока», М., 1959.
149. Огородников И. Т., Методика изучения эффективности урока по основам наук в школе, М., 1959.
150. Огородников И. Т., Аристова Л. П., Вопросы повышения эффективности урока, Казань, 1959.
151. Огородников И. Т., Учитель и самостоятельная работа учащихся. Ж. «Народное образование», № 10, 1960.
152. Огородников И. Т., Проблема повышения эффективности урока. Ж. «Советская педагогика», № 8, 1961.
153. Ожегов С. И., Словарь русского языка, М., 1953.
154. Остроградский А. Ф., Руководство к первоначальному обучению глухонемых детей по звуковому способу, СПб, 1889.
155. Павловские среды, т. 2, изд. АН СССР, 1949.
156. Педагогический словарь, М., 1960.
157. Пиаже, Речь и мышление ребенка, Госиздат, 1932.
158. Понгильская А. Ф., Обучение глухих детей языку, изд. АПН РСФСР, М., 1963.
159. Пономарев Я. А., Психология творческого мышления, изд. АПН РСФСР, М., 1960.
160. Потенция А. А., Мысль и язык, гос. издат. Украины, 1926.
161. Проблема речи как средства общения в школе глухонемых. Известия АПН РСФСР, вып. 77, 1956.
162. Проблема речи как средства общения в школе глухонемых. Известия АПН РСФСР, вып. 104, 1959.

163. Психология. Учебник для пединститутов под редакцией А. А. Смирнова, А. И. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова, Учпедгиз, 1962.
164. Психологія. Підручник для педінститутів під редакцією Костюка Г. С., К., 1955.
165. Радзишевский Э., О методе обучения глухонемых, «Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых», М., 1911.
166. Рау Ф. А., Рау Ф. Ф., Методика обучения глухонемых произношению, Учпедгиз, 1959.
167. Рау Ф. Ф., Обучение глухонемых произношению, изд. АПН РСФСР, М., 1960.
168. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, Учпедгиз, 1946.
169. Рубинштейн С. Л., Психологическая наука и дело воспитания. Ж. «Советская педагогика», № 7, 1945.
170. Рубинштейн С. Л., Проблема сознания в свете диалектического материализма. Известия АН СССР, серия истории и философии, т. II, № 3, М., 1945.
171. Рубинштейн С. Л., Бытие и сознание, изд. АН СССР, М., 1957.
172. Рубинштейн С. Л., Принципы и пути развития психологии, изд. АН СССР, М., 1959.
173. Рубинштейн С. Л., О мышлении и путях его исследований, изд. АН СССР, М., 1959.
174. Рубинштейн С. Л., Проблема способностей и вопросы психологической теории. Ж. «Вопросы психологии», № 3, 1960.
175. Рубинштейн С. Л., Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии. Ученые записки МГУ им. М. В. Ломоносова, вып. 90, изд. МГУ, М., 1945.
176. Самарин Ю. А., О концепции так называемых «умственных действий» П. Я. Гальперина. Ж. «Вопросы психологии», № 5, 1959.
177. Самарин Ю. А., Очерки психологии ума, изд. АПН РСФСР, М., 1962.
178. Самарин Ю. А., Об ассоциативной природе умственной деятельности. Ж. «Вопросы психологии», № 2, 1957.
179. Селезнев И. Я., Акт выпуска воспитывающихся из Петербургского училища в 1866 году. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, Учпедгиз, 1949.
180. Селезнев И. Я., Вызывание у глухонемого произношения и чтения по губам. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, Учпедгиз, 1949.
181. Сеченов И. М., Избранные философские и психологические произведения, Госполитиздат, 1947.
182. Скаткин М. Н., Роль чувственных восприятий в обучении естествознанию. Ж. «Советская педагогика», № 2—3, 1943.
183. Скаткин М. Н., Образование элементарных понятий в процессе обучения естествознанию. Ж. «Советская педагогика», № 4, 1944.
184. Скаткин М. Н., Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления. Ж. «Советская педагогика», № 10, 1945.
185. Скаткин М. Н., Пути борьбы с формализмом в советской школе. Ж. «Народное образование», № 3—4, 1946.
186. Скаткин М. Н., Научные основы методики преподавания естествознания в начальной школе. Известия АПН РСФСР, вып. 4, 1946.
187. Скаткин М. Н., Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления. Стенограммы лекций, М., 1947.
188. Скаткин М. Н., Учение — творческий труд детей. Ж. «Советская педагогика», № 6, 1949.

189. Скаткин М. Н., О принципах обучения в советской школе. Ж. «Советская педагогика», № 1, 1950.
190. Скаткин М. Н., Некоторые вопросы дидактики в свете учения акад. И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Стенограммы лекций, М., 1952.
191. Скаткин М. Н., Обогащение интеллектуального содержания труда школьников и некоторые проблемы психологии. Ж. «Вопросы психологии», № 3, 1957.
192. Скороходова О. И., Неустанно работать над собой. Ж. «Жизнь глухонемых», № 2, 1941.
193. Скороходова О. И., Как я воспринимаю и представляю окружающий мир, изд. АПН РСФСР, М., 1956.
194. Снегирев В., Психология, Харьков, 1893.
195. Соловьев И. М., Познавательная деятельность при решении арифметических задач глухими и слышащими школьниками. Сб. «О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей», изд. АПН РСФСР, М., 1962.
196. Сорокина А. И., Активизация процесса усвоения знаний учащихся на основе связи обучения с трудом. Сб. «Активизация обучения и воспитания в начальных классах», изд. АПН РСФСР, 1963.
197. Сурдопедагогика. Под редакцией проф. А. Н. Дьячкова, изд. АПН РСФСР, М., 1963.
198. Талызина Н. Ф., Пути формирования начальных научных понятий. Доклады АПН РСФСР, № 4, 1960.
199. Талызина Н. Ф., К проблеме формирования умственных действий. Ж. «Вопросы психологии», № 4, 1960.
200. Талызина Н. Ф., Николаева В. В., Роль внешнеречевого этапа при разнотипной форме исходного действия в процессе формирования понятий. Доклады АПН РСФСР, № 1, 1962.
201. Теплов Б. М., Психология. Підручник для середньої школи, вид. «Радянська школа», К., 1953.
202. Толстой Л. Н., Педагогические сочинения, изд. 2, Учпедгиз, М., 1953.
203. Торндайк Э., Процесс учения у человека, М., 1935.
204. Гроияновский И. П., О сознательном чтении глухих учащихся. «Второй съезд деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых», Спб, 1904.
205. Уотсон Д., Психологический уход за ребенком, М., 1929.
206. Учебно-воспитательная работа в школе-интернате, изд. АПН РСФСР, М., 1962.
207. Ушинский К. Д., Твори, т. 1, вид. «Радянська школа», 1954.
208. Ушинский К. Д., Твори, т. 2, вид. «Радянська школа», 1954.
209. Ушинский К. Д., Твори, т. 4, вид. «Радянська школа», 1952.
210. Ушинский К. Д., Твори, т. 6, вид. «Радянська школа», 1955.
211. Уэллс Г., Павлов и Фрейд, М., 1959.
212. Федоров И. П., Підручник арифметики для 7 класу шкіл глухонімих, вид. «Радянська школа», 1959.
213. Федоров И. П., Учебник арифметики для 8 класса школ глухонемых, Учпедгиз, 1958.
214. Флетчер В. И., Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и способам образования, самым свойственным их природе. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, Учпедгиз, 1949.
215. Фрейд З., Основные психологические теории о психоанализе, М., 1923.
216. Фрейд З., Я и Оно, Ленинград, 1924.
217. Фрейд З., О психоанализе, М., 1912.

218. Шаповаленко С. Г., Политехническое обучение в советской школе на современном этапе, изд. АПН РСФСР, 1958.

219. Шацкий С. Т., Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, 1958.

220. Шеварев П. А., Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника, изд. АПН РСФСР, М., 1959.

221. Шимбирев П. Н., Огородников И. Т., Педагогика, Учпедгиз, 1954.

222. Шиф Ж. И., Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками, Учпедгиз, 1954.

223. Эльконин Д. Б., Опыт психологического исследования в экспериментальном классе, Ж. «Вопросы психологии», № 5, 1960.

224. Эльконин Д. Б., Психологическое исследование усвоения знаний в начальной школе, Ж. «Советская педагогика», № 9, 1961.

225. Энциклопедический словарь, М., 1955.

226. Ярмаченко М. Д., Манжула І. М., Завдання спеціальних шкіл УРСР в піднесенні навчально-виховної роботи з аномальними дітьми. Зб. «Навчально-виховна робота в спеціальних школах», вип. 1, вид. «Радянська школа», К., 1960.

227. Ярмаченко М. Д., До питання зміцнення зв'язку навчально-виховної роботи шкіл глухонімих з життям. Зб. «Звітно-наукова конференція кафедр інституту за 1960 рік». Тези доповідей, К., 1961.

228. Ярмаченко Н. Д., Роль личной деятельности глухих учащихся в осознании ими конкретной задачи. Сб. «Сознательность в учении глухих учащихся». Материалы к научной конференции по проблеме сознательности в учении глухих учащихся, К., 1963.

229. Ярмаченко Н. Д., Сознательность в учении глухих детей. Сб. «Сознательность в учении глухих учащихся». Материалы к научной конференции по проблеме сознательности в учении глухих учащихся, К., 1963.

З М І С Т

Стор.

Зміцнення зв'язку школи з життям — основа свідомості у навчанні	3
Характеристика основних рис принципу свідомості у навчанні	16
Питання свідомості в буржуазній психологічній літературі	19
Питання свідомості в буржуазній педагогічній літературі	22
Проблема свідомості в працях вітчизняних педагогів і психологів	25
Проблема свідомості в працях класиків радянської педагогіки	27
Питання свідомості в працях радянських психологів	30
Питання свідомості в працях радянських педагогів	42
Проблема свідомості навчання глухих дітей у вітчизняній та радян- ській сурдопедагогічній літературі	52
Розуміння та обґрунтування принципу свідомості у навчанні глухих дітей	65
Шляхи реалізації принципу свідомості у навчанні глухих дітей	83
Література	100