



## ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТІ РОЗВИТКОВОЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ГРИГОРІЯ КОСТЮКА

Людмила ПРОКОЛІЄНКО (1927-1989)

Copyright © 2000

До найважливіших методологічних проблем психології належить проблема детермінації (спричинення) активності суб'єкта і його психічного розвитку. Без її детального дослідження неможливо на ґрунтовних наукових засадах здійснити керівництво будь-якою діяльністю, зокрема навчально-виховною, а також сприяти всебічному розвитку особистості.

У розв'язанні цієї проблеми, поряд з іншими відомими вітчизняними психологами, істотний внесок належить **Григорію Силвичу Костюку (1899-1982)** - талановитому вченому і першому організатору психологічної науки в Україні. Його творча спадщина не втратила своєї актуальності і сьогодні, оскільки в ній реалізовані і знайшли подальший розвиток принципи, характерні для вітчизняної психології загалом.

Насамперед наукову діяльність Григорія Костюка характеризує його чітке слідування діалектико-матеріалістичній концепції розвитку. Тому під час розв'язання психологічних проблем учений виходить із багатоманіття, різнобічності, суперечливості досліджуваних психологічних явищ, тобто із їхньої, за його словами, «складної діалектики». Він обстоює думку про те, що «тільки цілісне розу-

міння особистості у єдності різних сторін... методологічно озброює представників науки комплексним підходом у дослідженні нерозв'язаних ще проблем її природи і сутності» [17, с.110].

В обґрунтуванні специфіки психологічних закономірностей Г. С. Костюк прагнув здолати редукаціоністичні тенденції, не нівелюючи, а навпаки, передбачаючи використання у системі психологічного знання досягнень суміжних наук. Так, зазначаючи виключну важливість для психології вивчення нейропсихологічних механізмів психічних явищ, український вчений водночас рішуче відкидав спроби, які мали місце на початку 50-х років, замінити систему психологічних понять фізіологічними термінами. Він підкреслював, що спільна робота дослідників у сфері психології і фізіології «передбачає самостійне існування цих систем наукового знання, кожна з яких має свої специфічні завдання» [5, с. 23]. На його думку, однією з необхідних умов плідних пошукових зусиль педагогів і психологів, соціологів і психологів є чітка диференціація їх дослідницьких завдань, а також розуміння того, що «психологія особистості так само потрібна соціологам, як і соціологічні дані психо-

логам» [17, с.107].

Високий теоретичний рівень аналізу піднятих проблем у працях Григорія Костюка завжди поєднувався з орієнтацією на вирішення актуальних прикладних завдань, прагненням надати реальну допомогу практичним працівникам, зокрема вчителю. У діяльності, яка має практичне спрямування, він бачив не лише сферу докладання (використання) психологічних знань, а й важливе джерело їх збагачення. Як один із принципів тогочасної психології він запропонував тезу: «вивчати особистість, перетворюючи її» [17, с.116]. Привертаючи увагу до різних, почасти протилежних, сторін аналізованих явищ, Г.Костюк не обмежувався констатацією їх наявності чи спорідненості, а постійно прагнув охарактеризувати їхню природу у взаємозв'язку і взаємодії.

Зазначені вихідні орієнтації вченого чітко викристалізувалися в дослідженні проблеми спричинення (за прийнятою термінологією - детермінації) активності суб'єкта і його психологічного розвитку.

Поняттю активності Григорій Костюк надавав особливо важливого значення і розглядав у широкому змістовому витлумаченні. Активність, на його переконання, невід'ємна властивість особистості. Навіть при характеристиці процесу розуміння як специфічного мисленнєвого акту вчений убачав «різноманітні і своєрідні прояви активності особистості, спрямовані на оволодіння навколишньою дійсністю. В них завжди певною мірою виявляється особистість у цілому» [4, с.42].

Суть активності як психологічного явища аналізувалася Г.С. Костюком

у контексті дослідження змісту поняття психічної діяльності суб'єкта. Психічне, підкреслює автор, слід розглядати «не тільки як образ у його ставленні до об'єкта, але й як процес становлення цього образу, як діяльність живої істоти у єдності її зовнішніх і внутрішніх проявів. Діяльність - основний спосіб існування психічного. В ній воно виникає, формується і саме є специфічною діяльністю людини» [9, с.532].

Ще більше конкретизує характеристику активності суб'єкта уявлення Григорія Костюка про структуру діяльності, по-перше, як про єдність її змістової, операційної і мотиваційної характеристик і, по-друге, як про систему процесів розв'язування задач. Ці сторони діяльності «взаємопов'язані, одна від одної залежать, а тому кожна з них вимагає до себе спеціальної уваги», в тому числі і в педагогічному керівництві діяльністю [10, с.17].

Г.С. Костюк, розглядаючи процес учіння, писав: «Магістральним шляхом удосконалення учіння школярів прийнято вважати активізацію. Але пасивного учіння не буває. Навчитися - це передусім виявляти активність, яка спрямована на засвоєння певних знань, вироблення вмінь і навичок» [18, с.25-26]. Водночас він звертав увагу на необхідність диференційованої характеристики різних видів активності, наприклад, мнемічної і мисленнєвої, перцептивної та імажинативної і т. ін.

Співвідношення між змістовою та операційною сторонами діяльності, зокрема між знаннями і способами дії, які формуються в процесі діяльності, по-різному витлумачується представниками різних напрямів теоретичної

психології. Григорій Костюк зосереджував увагу на неподільному зв'язку цих сторін та на їх відносній самодостатності. Так, він погоджується з Н. Менчинською в тому, що навчання має не тільки розкривати перед учнями зміст наукових понять, а й досягати оволодіння способами оперування цим змістом. При цьому він слушно ставив запитання: «Чи взагалі можна розкривати перед учнями зміст поняття, не навчивши їх певним способам його використання?... Краще було б говорити ... про змістову та операційну складові учіння як єдиного процесу» [20, с.176].

Разом з тим відомий психолог заперечував факт недооцінки відносної самодостатності знань, який легко проглядається в педагогічних дослідженнях. Загальновідомо, що вони формуються і функціонують як елементи дії або діяльності, і їх динамічна наявність насамперед залежить від того, в системі яких дій вони утворилися. Проте справжнє знання не можна зводити до збереження у пам'яті тих чи інших формулювань. Воно являє собою усвідомлене відображення суб'єктом сутнісних ознак і властивостей певного об'єкту. Таке знання й характеризується відносною самодостатністю, оскільки може вільно збагачувати управління найрізноманітніших практичних і пізнавальних дій, пов'язаних із цим об'єктом. Саме таке знання може бути продуктивно використане в різних видах діяльності.

Досліджуючи закономірності спричинення психічного розвитку особистості, Григорій Костюк важливе значення надавав діяльності як системі процесів розв'язування задач. Поняття задачі обстоюється в працях

ученого у вигляді ефективного засобу психологічного аналізу. В науковій праці, що побачила світ ще в 1950 р., він писав: «Зрозуміти новий об'єкт - це завжди розв'язати окрему, нехай маленьку, пізнавальну задачу. Таку задачу ставить перед учнями кожний новий для них навчальний матеріал (наприклад, нова метафора, прислів'я, новий описовий чи інформаційний текст, доведення геометричної теореми, пояснення певного природного явища або суспільної події тощо)» [4, с.12]. У статті, надрукованій три десятиліття пізніше, Г.С. Костюк характеризує учбові задачі вже як «структурні одиниці навчального матеріалу» [18, с.21], диференціює їх за провідною роллю тих чи тих психічних процесів, розподіляючи на мисленнєві, перцептивні, мнемічні, імажинативні і підкреслюючи виняткове значення мисленнєвих задач у структурі учіння.

Природно, що Григорій Силович Костюк розглядає учбову діяльність суб'єкта як систему процесів розв'язання задач, яка має ієрархічну будову. В достатньо складних випадках, на його думку, пізніша пізнавальна мета досягається «через розв'язок кількох окремих пізнавальних задач. Це має місце й там, де треба зрозуміти художнє описання явищ природи, хвилювання і характер літературного персонажу, де треба розв'язати складну задачу з геометрії і т. ін.» [4, с.12]. Відтак аналіз освоєних у процесі учіння систем пізнавальних задач, який дав корисні педагогічні рекомендації, був здійснений у проведених під керівництвом Григорія Силовича експериментальних дослідженнях Тетяни Косми, Тетяни Рубцової,

Миколи Ричика, Георгія Балла та ін. За раціонально організованої системи навчання пізнавальні задачі перебувають у взаємозв'язку та активізують різні психічні функції. Тому процес розуміння залежить передусім «від того, як мета «зрозуміти» поєднується з іншими цілями: визначається вона як особливе завдання чи є засобом розв'язку похідних задач (наприклад, «запам'ятати щонебудь», «згадати», «уявити», «сконструювати» тощо)» [4, с.13]. Водночас від того, як саме розв'язується конкретна основна задача, залежить характер та результативність розв'язку похідних задач» [4, с. 36].

На переконання Григорія Костюка, задачі, які реально розв'язує суб'єкт, зовсім не обов'язково співпадають з тими, що поставлені перед ним зовні, оточенням; не менш важливу роль відіграє самотійна постановка задач учнями, а відтак й усвідомлення ним кожної пізнавальної дії. Така постановка визначається знаннями і життєвим досвідом особистості, її ціннісними орієнтаціями і навіть характерологічними особливостями. Від того, яка саме задача усвідомлюється учнями, залежить «напрямок роботи їхньої думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються» [4, с.13].

До глибинного з'ясування взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників у спричиненні активності особистості, пізнання психічної діяльності як «живої єдності об'єктивного і суб'єктивного» [5, с.25] Григорій Костюк прагнув протягом усього свого творчого шляху. При цьому він керувався таким положенням: «своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти,

якщо підходити до нього генетично, якщо пригледітися до того, як під час розвитку відображальної роботи мізків змінюються реальні взаємовідносини живої істоти із зовнішнім світом, виникають їх нові системи» [9, с. 532].

У працях Григорія Костюка простежується взаємозв'язок таких процесів, як дозрівання нервової системи, засвоєння знань, умінь і навичок й, нарешті, власне психологічний розвиток. Перші два процеси, істотно впливаючи один на одного, є передумовою третього (розвитку), хоч жоден з них не може бути ототожнений з останнім. До того ж співвідношення між висвітлюваними процесами не залишається незмінним, воно саме залежить від їх розгортання. Зокрема, «чим складніша форма розвитку, тим менш специфічний вплив дозрівання на їх виникнення» [13, с. 171].

З особливою наполегливістю Г.С. Костюк підкреслював, що психічний розвиток не зводиться до простого накопичення навчальних здобутків. Він «характеризується якісними змінами особистості дитини в цілому, які знаменують собою її поступальний рух від нижчих до вищих рівнів або структур психічної діяльності» [14, с.37]. Щодо кількісних змін психіки, то вони «підготовляють прогресивні якісні її зміни, але самі їх не забезпечують» [15, с.140]. Структурне вдосконалення, яке становить зміст цих якісних змін, розкривалось талановитим ученим як діалектична єдність диференціації психіки та її інтеграції; ускладнення форм психічної діяльності та їх спрощення на основі процесів згортання і стереотипізації, утворення

нових компонентів психіки та перебудови раніше усталених в ситуації їх входження до нових структур.

Великого значення Григорій Костюк надавав проблемі рушійних сил психічного розвитку. «Середовище і виховання, - писав він, - необхідні умови розвитку дитини. Джерелом її розвитку, як і будь-якої іншої живої істоти, є властиві їй внутрішні суперечності» [7, с.71]. Останні спричинюються відношеннями індивіда до навколишнього середовища, його успіхами і невдачами, порушеннями взаємодії між ним і соціальним оточенням. «Проте зовнішні суперечності, набуваючи навіть конфліктного характеру (наприклад, конфлікт між дитиною і батьками), самі по собі ще не рухають розвиток. Тільки інтеріоризуючись, викликаючи в самому індивіді протилежні тенденції, які й уступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на розв'язання внутрішньої суперечності шляхом вироблення нових способів поведінки. Суперечності розв'язуються за допомогою діяльності, яка приводить до утворення нових властивостей і якостей особистості. Одні суперечності, долаючись, змінюються іншими. Якщо ж вони не знаходять свого розв'язку, то виникають затримки розвитку, «кризові» явища...» [5, с.144].

До набору основних суперечностей, які знаходять вияв на різних етапах становлення особистості і слугують рушійними силами її розвитку, Г.С. Костюк відносив такі: розходження між новосформованими у людини потребами, прагненнями і наявним

рівнем оволодіння засобами їх задоволення; невідповідність між досягнутим людиною рівнем розвитку і місцем, котре вона посідає у системі суспільних відносин, та соціальними функціями, які покликана виконувати; суперечність між тенденціями до інертності і постійності, стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, мінливості - з іншого.

Педагогічні впливи, як зауважував Григорій Костюк, покликані сприяти розв'язанню особистістю внутрішніх суперечностей у потрібному для суспільства напрямі і виникненню у житті нових внутрішніх суперечностей, без яких неможливий її подальший розвиток. «Виховання ставить перед особистістю нові цілі і завдання, які усвідомлюються і сприймаються нею, стають цілями і завданнями її власної діяльності». Розходження між ними і наявними в особистості засобами їх досягнення «спонукають її до саморуху» [15, с.147].

Спираючись на праці Лева Виготського, Сергія Рубінштейна та інших учених, Григорій Костюк піддав критичному аналізу дані світової науки про співвідношення різних внутрішніх і зовнішніх чинників психічного розвитку, в тому числі педагогічних впливів. Він зазначив, що «діалектика зовнішнього і внутрішнього є характерною для всіх процесів розвитку, а тому знаходить яскравий прояв і в розвитку особистості. У вивченні його треба здолати механістичне розуміння спричинення (рос. «детерминации» - ред.) та ідеалістичне трактування спонтанності» [15, с.135].

Зовнішні і внутрішні умови психічного розвитку вчений витлумачив як «суперечності, які взаємно пов'язані

та переходять одна в іншу. Зовнішнє, об'єктивнє, засвоюючись особистістю, стає внутрішньою, суб'єктивною умовою її подальшого розвитку, яка визначає персональну сприйнятливість до нових впливів, її активний пошук нових об'єктів, необхідних для розв'язкової діяльності» [13, с.151].

При цьому Григорій Костюк наполягав на вирішальній ролі в розвитку індивідуальної психіки засвоєння соціального досвіду, щонайперше досягнутого шляхом цілеспрямованих педагогічних впливів. Він уважав необґрунтованими сумніви, які висловлювалися свого часу (див. 21) з приводу того, чи є індивідуальна психіка системою, до якої може бути застосоване діалектико-матеріалістичне розуміння розвитку як розгортання і здолання внутрішніх суперечностей. Адже особистість як підсистема суспільства водночас і «сама є складною цілісною системою систем, внутрішньо зв'язаних між собою, ієрархізованих» [15, с. 133].

За всієї важливості педагогічних впливів для стимулювання психічного розвитку треба визнати, що ці впливи однозначно не спричинюють його. По-перше, вони завжди становлять тільки частину впливів середовища. По-друге, дія зовнішніх впливів опосередковується наявним рівнем розвитку психіки даного суб'єкта та його індивідуальною своєрідністю. Істотну роль тут відіграє характеристика матеріального субстрата психіки, зокрема рівень зрілості нервової системи, врахування якого має особливе значення на ранніх етапах психічного онтогенезу, та її типологічної особливості. По-третє, психічний розвиток, зауважував

Григорій Костюк, «не зводиться до засвоєння й інтеріоризації зовнішніх відносин. Він передбачає подальшу переробку здобутого, його систематизацію, яка приводить до цілісних змін особистості, виникненню нових спонукань до діяльності, нових її структур та нової їх екстеріоризації» [15, с.134].

У процесі навчання нові структури «не просто привносяться зовні, вони виробляються... із раніше утворених за взірцем, утіленим як адаптований до можливостей учнів суспільний досвід. Зовнішня стимуляція у цьому процесі завжди діє через внутрішню активність учня» [12, с.11].

Всі впливи суспільства на особистість, передусім цілеспрямовані педагогічні впливи, опосередковуються новоутворюваними у її внутрішньому світі під час активної взаємодії із середовищем психічними процесами і властивостями [17, с.106]. Тому «невдачі очікують те виховання, яке зводиться до сукупності «заходів», зовнішніх впливів на вихованців, ігнорує внутрішній світ їхніх потреб, думок, почуттів і прагнень, через який воно тільки й може здійснити свої цілі». На думку Григорія Силевича Костюка «в такому вихованні виявляється відголосся спрощеного, механістичного розуміння психології людини» [13, с. 186].

Виховання приречене на невдачу і в тому разі, «якщо воно не враховує всього багатоманіття взаємозв'язків дитини з навколишнім середовищем...» [6, с.11]. Педагогічне керівництво всебічним розвитком особистості передбачає організацію «різноманітних дійсних відношень

дітей із навколишнім соціальним і природнім середовищем» [13, с.187]. Обгрунтовуючи це положення, вчений спирався на відому тезу про те, що «дійсне духовне багатство індивіда цілком залежить від багатства його реальних відношень» [1, с.36].

Григорій Костюк вказував на доцільність різних підходів до пізнання структури особистості і шляхів особистісного опосередкування зовнішніх впливів. Проте найпродуктивнішим, на його переконання, є підхід, який зорієнтований на аналіз діяльності особистості. «Суспільні умови життя визначають формування якостей особистості не безпосередньо, а завдяки її діяльності за цих умов. При цьому ті чи інші властивості особистості формуються по-різному, залежно від психологічного складу, або будови діяльності» [13, с.180]. Крім того, віддаючи перевагу середовищу в психологічному розвитку індивіда, він уважав, що саме поняття середовища неможна ефективно використовувати в ході проведення психологічного аналізу, якщо абстрагуватися від рівня і характерних особливостей розвитку індивіда, оскільки «вплив соціального середовища на розвиток дитини залежить від того, що являє собою його реальне оточення, які сили і тенденції в ньому стикаються, як ставиться до них сама дитина і що являє собою вона сама» [13, с.169].

За Г.С. Костюком реальним і дійсним є тільки те середовище, яке спричинює і визначає діяльність індивіда. «Не все оточення дитини - це реальнодієве середовище її розвитку. Впливають на цей процес лише ті умови, з якими вона вступає у той чи той актуальний зв'язок.

Середовище впливає на розвиток індивіда через його діяльність. Із зміною індивіда змінюються і конкретні умови його життя. При цьому середовище не тільки територіально розширюється, а й збагачується за своїм змістом» [13, с.168]. Конкретизуючи далі зазначену тезу про сутнісну залежність змісту розвитку особистості від соціального середовища, Григорій Костюк наголошував, що цей зміст повно визначається змістовим і характерним наповненням її діяльності в конкретному середовищі. Відповідно й педагогічні впливи спричинюють психічний розвиток індивіда саме тією мірою, якою зумовлюють конструктивну побудову його діяльності, її мотивацію, зміст та операційний склад. Специфіка педагогічних завдань у тому й полягає, що вони вирішуються завдяки керівництву вчителем активністю учнів, їхньою діяльністю» [18, с.19].

Григорій Силович Костюк звертав увагу педагогів-практиків на той факт, що властивості особистості не є результатом безпосереднього дзеркального відображення зовнішніх виховних вимірів. Вони «не просто «повідомляються», не просто прищеплюються, привносяться зовні (хоч ми нерідко і вживаємо цю аналогію, підкреслюючи важливу роль виховання в її формуванні), а виробляються у процесі життя і діяльності самої дитини, розвиток якої орамується вихованням» [8, с.66]. Тому «виховання досягає своїх найближчих (прямих) і віддалених (узагальнених) цілей настільки, наскільки воно приводить у дію потенціал самих учнів й відповідно до своєї мети спрямовує їх використання. Важливу роль тут

відіграє взаємозв'язок різних видів виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного), які залучають дітей до різноманітної діяльності, необхідної для всебічного розвитку їхніх можливостей» [6, с. 10-11]. Учений не випадково надавав великого значення вмільому педагогічному керівництву спілкуванням дітей, організації їх спільної навчальної, трудової і суспільної праці.

Психологічна єдність різних видів виховного впливу пов'язана, за Григорієм Костюком, з тим, що за багатоманіття новоутворюваних рис особистості всі вони мають загальні структурні ознаки. В кожному виховному акті - відповідно до трьох складових (сторін) діяльності - він виокремив такі структурні компоненти як знання, мотиви і способи дії. Наприклад, готовність до праці передбачає усвідомлення необхідності працювати, наявність потреби в трудовій діяльності та сформованість певних умінь і навичок [13, с.180]. Аналогічним чином талановитий психолог описував структуру відповідальності, дисциплінованості та інших моральних властивостей.

У навчанні Григорій Костюк вбачав «найважливіший шлях виховання» [7, с.60]. Навчання «виховує і розвиває учнів своїм змістом, самим процесом його засвоєння, взаємостосунками, які виникають між учителями і учнями, між самими учнями, та своїми зв'язками з життям» [11, с. 19].

У працях Г.С. Костюка висвітлюється діалектичний взаємозв'язок процесів навчання і психічного розвитку, простежується формування в кожному з них передумов для успішного перебігу іншого процесу. «Висуваючи перед школярами нові

пізнавальні і практичні задачі, озброюючи їх засобами розв'язування цих задач, навчання йде попереду розвитку. Разом з тим воно спирається не тільки на актуальні досягнення в розвитку, а й на потенційні можливості, які завжди ширші за їх реалізацію. В цьому відношенні розвиток іде далі того, що здобувається учнями на кожному етапі навчання, він відкриває нові перспективи засвоєння ними більш складних систем понять, і пов'язаних з ними дій, операцій. «Урахування специфічних закономірностей психічного розвитку, на думку Григорія Костюка, «вельми важливий для вдосконалення навчання і підвищення його провідної ролі в розвитку школярів» [16, с. 5].

Ученим також детально проаналізовані шляхи реалізації розвивальної функції навчання. «Навчання, - пише автор, - не тільки організує діяльність учнів з розв'язання пізнавальних задач, воно також оснащує необхідними для цього засобами, оволодіння якими спричинює виникнення нових розумових дій і властивостей особистості, розвиває її інтелектуальні здібності» [6, с. 5]. Проте ця функція навчання реалізується успішно тільки за певних умов. Вимагається, зокрема, «увага вчителя не лише до змісту навчального матеріалу, а й до самого процесу роботи учнів, способів її виконання, форм їхньої пізнавальної роботи» [7, с.65]. На взірць того, як у виховному процесі доцільно враховувати не тільки найближчі, а й віддалені цілі, так і під час організації процесу навчання важливо, поряд із ситуативними завданнями щодо засвоєння учнями



певного матеріалу, орієнтуватися на стратегічні завдання, зокрема, на «виховання розумових, моральних та інших рис підростаючої особистості, розвиток її пізнавальних здібностей» [8, с.8]. Інакше неминучими є «невдачі і в забезпеченні повноцінного засвоєння знань».

Григорій Костюк добре усвідомлював те, що «праця, яка історично створила людину, повинна і в індивідуальному її становленні відіграти свою позитивну роль. Уведення праці в життя юної особистості в доступних для неї формах - це шлях розширення її реальних життєвих взаємовідношень із середовищем...» [8, с. 4]. Ці слова, сказані чверть віку тому, й донині звучать актуально.

Природно, що вчений важливе значення надавав тому, щоб у педагогічному процесі учіння і праця реально поєднувалися, а не просто йшли поруч. «Там, - писав він, - де в пізнавальну учбову діяльність входить практика, а праця наповнюється інтелектуальним змістом, містить елемент творчості, там створюються особливо сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів, духовних типів учнів і високого морального їх ставлення до праці» [13, с. 181]. І «чим складніша праця, чим більш вона стає творчою, тим важливіша роль учіння в розвитку необхідних для неї здібностей» [8, с. 16].

Виробнича підготовка, зауважував Г.С. Костюк, «збіднюється, якщо вона зводиться тільки до виконавських чи операційних умінь та навичок. Вона є повноцінною, якщо учні оволодівають і конструктивними, й організаційно-психологічними, й іншими

вміннями. За цих умов досягнення в оволодінні даною спеціальністю більше узагальнюються, переносяться на процес освоєння суміжних спеціальностей і роблять свій більш значимий внесок до загальної трудової культури учнів» [8, с. 12-13]. Подана теза була детально висвітлена в дослідженнях Є.Мілеряна (НДІ психології УРСР). Підвищення інтелектуального наповнення навчальної праці, привнесення до неї елементів творчості, посилення взаємозв'язку загальноосвітньої і трудової підготовки, розумового і трудового виховання пізніше досліджували В.Моляко, Р.Пономарьова, В.Рибалко та ін.

Водночас, указуючи, що «навчання по-різному сприяє розвитку залежно від того, як воно організується» [12, с. 7], Григорій Костюк багато уваги приділяв аналізу як суб'єктивних (пов'язаних з особливостями учасників навчання), так і об'єктивних чинників, що забезпечують розвитковий характер навчання. Серед об'єктивних чинників він відводив належне місце змісту навчання, відображенню в ньому найважливіших понять і принципів відповідної науки. При цьому останні повинні становити структурне ядро, навколо якого послідовно розгортається похідний зміст.

У ситуації одного й того ж змісту вирішальним чинником є метод навчання як спосіб організації діяльності учнів із навчальним матеріалом [19, с. 37]. Григорій Костюк підкреслював, що методи навчання не варто розподіляти на пасивні й активні, тому що учні засвоюють лише те, що становить об'єкт їхніх зовнішніх

і внутрішніх дій [18, с.26]. Метод справляє істотний вплив на структуру активності учнів, але не всяка активність сприяє розумовому розвитку. «Все залежить від того, що і як роблять учні під час уроків та інших навчальних занять, які пізнавальні і практичні завдання вони виконують... Іншими словами, розумовий розвиток залежить від того, які дії (перцептивні, мисленнєві, мнемічні, репродуктивні, практичні та ін.) і в якій послідовності наповнюють процес учіння...» [10, с. 20].

В концепції методів навчання, розробленій Григорієм Костюком спільно з його учнями розмежовуються змістовна і формальна сторони методу. Перша охоплює ті його компоненти, які безпосередньо пов'язані з актуалізованим навчальним змістом. Тут щонайперше мається на увазі система властивостей і відношень, що виявляються в пізнавальних об'єктах, система дій, за допомогою яких здійснюється їх пізнання, і система засобів (моделі, алгоритми, евристичні прийоми), які використовуються для здійснення цих дій. Учений неодноразово підкреслював виняткову важливість зазначених компонентів у структурі ефективного навчального процесу. Зокрема, він указав, що «вплив навчання на розвиток підвищується, якщо в ньому не лише використовуються раніше сформовані, а й виробляються на їх підґрунті нові дії учнів, способи їх виконання, які адекватні тому змісту, що підлягає засвоєнню на кожному етапі навчання» [12, с.9].

Водночас не можна нехтувати й тими компонентами методу, які

складають його формальний бік і можуть бути значною мірою абстраговані від особливостей пізнавального змісту. До числа таких компонентів належать: 1) кількість і трудність виконуваних учнями завдань; 2) співвідношення мовленнєвих і практичних дій при виконанні завдань; 3) взаємодоповнення активності вчителя і учня; 4) співвідношення колективних, індивідуальних і групових форм навчальної роботи; 5) прийоми використання технічних засобів та унаочнення тощо.

У зв'язку з цим Г.С. Костюк надавав виняткового значення забезпеченню «оптимальної трудності навчальних завдань та їх поступовому ускладнюванню, вибору таких способів керівництва діяльністю учнів, які залишають все більше місця для їхньої самостійності в оперуванні наявними знаннями з метою одержання нових знань, а також у розмірковуваннях, пошуках способів розв'язку нових пізнавальних і практичних задач, подоланні виявлених при цьому утруднень» [13, с.179].

Зауважимо, що принцип поступового зростання самостійності учнів Григорій Костюк обстоював також стосовно виховної роботи, вказуючи, що «те виховання досягає мети, яке ... сприяє зародженню і розгортанню самовиховання, керує ним та знаходить у ньому свого могутнього союзника» [6, с.185].

Розвитковий вплив педагогічних впливів визначається індивідуальними особливостями психіки учнів. Урахуванню і раціональному використанню останніх Григорій Костюк надавав великого значення. Він погоджувався з думкою О. Леонтєва,

П.Гальперіна та інших дослідників, що за правильної, психологічно обгрунтованої, побудови навчання всі учні (яким властива нормальна нервова система) здатні успішно оволодівати загальнообов'язковим програмовим матеріалом, незалежно від наявних індивідуальних особливостей. Опертя на останні вчений вважав вирішальною передумовою досягнення не тільки загального для всіх школярів результату, а й оптимальних індивідуальних результатів для кожного учня. Завдання навчання «не в тому, щоб нехтувати індивідуальними відмінностями (такий орієнтир недоцільний і нездійснений), а в тому, щоб ширше і повніше розвивати розумовий потенціал, здібності кожного школяра відповідно до його можливостей та ідеалів нашого суспільства» [16, с.8]. За раціонально організованого навчання «в стереотипізованих, автоматизованих компонентах розумових здібностей діапазон їх продуктивного вияву здебільшого звужується, а в гнучких компонентах - розширюється». «Саме у функціонуванні останніх найвиразніше відображається індивідуальна своєрідність розумового розвитку кожної дитини» [12, с.13]. І цю своєрідність ні в якому разі не треба стримувати, рекомендував Г. Костюк.

Відомий український психолог послідовно обстоював потребу системної реалізації вимог, які стосуються врахування різних чинників розвивального навчання. Він завжди застерігав проти недооцінки того або того чинника. Так, досить позитивно оцінюючи роботу, спрямовану на організацію засвоєння молодшими школярами теоретичних понять (див.

3; 23; 24), відзначав, що питання, пов'язані з логікою побудови змісту освіти, з одного боку, і психології засвоєння - з другого, при їх великій взаємозалежності, не треба змішувати.

Отже, оцінюючи внесок Григорія Силовича Костюка у вітчизняну українську та російську психологічну науку, треба визнати, що ним розроблена завершена система психології, що позбавлена однобічності і дає змогу при вивченні окремих сторін цілого надавати місце різному концептуальному витлумаченню психічного, домагаючись у такий спосіб «потрібної повноти його розкриття» [22, с.411]. І нині, коли синтез позитивних результатів, що одержані різними психологічними напрямками і науковими школами, важливий не лише в теоретичному відношенні, але й як передумова комплексного практичного використання цих результатів, творче освоєння психологічної спадщини Г.С. Костюка приносить очевидну користь.

1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая философия. - Соч. - 2-е изд. - Т. 3. - С. 7 - 544.

2. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» // Вопросы психологии. - 1970. - № 6. - С. 75 - 85.

3. Давыдов В.В. Психологическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования. - М., 1981. - С. 146 - 169.

4. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДІ психології УРСР. - Т. 1. - К., 1950. - С. 7 - 75.

5. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопросы психологии. - 1955. - № 1. - С. 18 - 28.

6. Костюк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопросы психологии. - 1956. - № 5. - С. 13 - 14.

7. Костюк Г.С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка // Советская педагогика. - 1956. - № 12. - С. 60 - 74.
8. Костюк Г.С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом // Вопросы психологии. - 1960. - № 6. - С. 3 - 21.
9. Костюк Г.С. Вытупление на Всесоюзном совещании по философским вопросам и физиологии высшей нервной деятельности и психологии // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. - М., 1963. - С. 531 - 535.
10. Костюк Г.С. Навчання і розумовий розвиток учнів // Радянська школа. - 1963. - № 2. - С. 17 - 25.
11. Костюк Г.С. Психологічні питання вивного навчання // Радянська школа. - 1965. - № 9. - С. 19 - 26.
12. Костюк Г.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 32. Обучение и умственное развитие. - М., 1966. - С. 7 - 13.
13. Костюк Г.С. Развитие и воспитание // Общие основы педагогики. - М., 1967. - С. 139 - 197.
14. Костюк Г.С. Проблема развития ребенка в советской психологии // Вопросы психологии. - 1967. - № 6. - С. 23 - 45.
15. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1969. - С. 118 - 152.
16. Костюк Г.С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника // Обучение и развитие младших школьников. - К., 1970. - С. 3 - 8.
17. Костюк Г.С. Вводный доклад по проблеме личности в философском и психологическом аспектах // Личность: Материалы и обсуждения проблем личности на симпозиуме, состоявшемся 10-12 марта 1970 г. в г. Москве. - М., 1971. - С. 105 - 116.
18. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, учитель, учень. - К., 1979. - С. 19 - 32.
19. Костюк Г.С., Александров Г.Н., Балл Г.О., Машбіц Ю.І., Проколієнко Л.М. Зміст, передбачений цілями навчання, і змістовна сторона методу навчання // Психологія програмового навчання. - К., 1973. - С. 35 - 55.
20. Костюк Г.С., Балл Г.А. Содержательная книга по психологии мышления // Вопросы психологии. - 1967. - № 3. - С. 172 - 178.
21. Обучение и развитие / Материалы к симпозиуму. - М., 1966. - 231 с.
22. Роменец В.А. Історія психології. - К., 1978. - 439 с.
23. Талызина Н.Ф. Что значит знать? // Советская педагогика. - 1980. - № 8. - С. 97 - 104.
24. Талызина Н.Ф. Выступление на заседании «круглого стола» «Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника» // Вопросы психологии. - 1983. - № 6. - С. 57 - 59.

**Надійшла до редакції 16.07.1984 р.**

**Друкується за текстом аналогічної статті у ж. «Вопросы психологии».- 1985.- №1.- С. 126-132.**

**Переклад з російської професора Анатолія Фурмана**