

# СТАВЛЕННЯ ДО ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: ПРИКЛАД ЧИ ІЛЮЗІЯ



**Ольга Сухомлинська**  
докторка пед. наук,  
професорка,  
академік НАПН України,  
голов. наук. співр.  
ДНПБ України  
імені В.О. Сухомлинського,  
м. Київ

**П**итання «якості особистості», що зростає, закономірностей її розвитку чи відхилення від них у той чи інший бік хвилюють людську спільноту, особливо педагогічну громадськість впродовж багатьох століть. Ці проблеми стали актуальними нині, коли у природний процес розвитку дитини активно втручаються технологічні, медикаментозні, екологічні, епідеміологічні чинники, які суттєво змінюють сам перебіг розвитку дитячого організму, а також наші уявлення про нього. У цьому контексті особливого звучання набувають питання обдарованості дитини, і хоча сьогодні є багато тлумачень поняття «обдарованість», усі вони належать до одного ряду («здібність», «талановитість» «креативність») і характеризують людей/дітей, які мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей і при цьому відзначаються високою допитливістю та дослідницькою активністю [1]. У науково-освітньому просторі представлена велика кількість психологічної, педагогічної, філософської літератури, як вітчизняної, так і зарубіжної, яка розглядає цей феномен. Вона свідчить про складність і поліфонічність цього явища, а також демонструє різні підходи до виявлення та розвитку дитячої обдарованості.

Зазначимо, що проблема обдарованості особистості виникла не тепер – вона перебувала в полі зору мислителів різних епох, починаючи від Давнього світу, Середньовіччя, Відродження, Нового часу, виходячи в певні століття наперед, але в цілому не синтезувала гострі питання, що стосувалися особистості, та все ж ніколи й не полишала дослідницьке і психолого-педагогічне поле [2]. Із загального історичного екскурсу нас цікавить передовсім, як ця проблема – освіта і виховання обдарованої особистості – ставилася і вирішувалася у вітчизняному освітньому просторі, позаяк при сучасному позірному дистанційованні від радянської системи освіти, підходів до дитини у радянському шкільництві вважаємо, що вплив радянської парадигми залишається не лише відчутним, а й нині впливає на висунення й розв'язання зазначених проблем.

Питання розвитку здібностей дітей не мало однозначного вирішення або ж взагалі не ставилося у вітчизняному шкільництві. Це нині воно нібито втратило свою гостроту і дискусійність, як і багато інших актуальних питань, бо жива дискусія полишила педагогічний простір. Зовсім інакше було на початку ХХ ст., особливо з долученням до освіти, з одного боку, все більшої кількості дітей, що перетворювало її в один з чинників трансформації суспільства, з іншого боку – розвиток науково-технічного і технологічного прогресу викликав потребу в працівниках різних галузей промисловості, а отже в їх диференціації й ранжируванні. Тоді постало питання про типи навчальних закладів та рівні освіти, став необхідним відбір і розподіл дітей за різними видами діяльності і, відповідно, їхніми здатностями.

Великий вплив на ідеї про закономірності розвитку дитини здійснили нові на той час науки – експериментальна психологія, біхевіоризм, рефлексологія, які у своїй науковій аргументації спиралася на різні типи і види вимірюваності як фізіологічних та анатомічних особливостей людського організму (в тому числі й дитячого), так і розумових, тобто інтелектуальних, здібностей, що розроблялися у вигляді різних вимірників, переважно тестів. Саме на тести та математичні розрахунки спиралася експериментальна педагогіка, висуваючи й обґрунтовуючи коефіцієнт інтелектуального розвитку (IQ), запропонований німецьким психологом *Вільямом Штерном* у 1912 році, який пізніше використав *А. Біне* у загальновідомому тесті інтелектуального розвитку.



Фізичні досліді в науково-педагогічному проєкті «Інтелект України». Фото Ольги Ралько.

Тести інтелектуального розвитку дітей взяла на озброєння в 1920-х роках радянська школа і на цьому розбудувала державну шкільну політику. Саме держава впровадила в школу педологію, що спиралася на рефлексологію як експериментально-природничу науку. У ті роки вимірники інтелектуального і фізичного розвитку дитини зарубіжного (*Біне-Сімона, Біне-Берта, Кортіса* та ін.) і вітчизняного (*Россолімо*) походження багато в чому визначали долю дитини, її статус у шкільній ієрархії. Але їхньою характерною особливістю у радянському варіанті було не виявлення обдарованості, здібностей і задатків дітей, а швидше навпаки – виявлення дітей з порушеннями, яких тоді називали «дефективними», в тому числі й «морально-дефективними» з метою їх усунення зі звичайних шкіл і направлення у спеціальні [3]. Така постановка питання – визначення відступів від нормального розвитку, «дефектів», а не «позитивів» – заклала уже на початку 1920-х років «бомбу уповільненої дії» під ці науки (психотехніка, НОП, педологія), які зрештою були заборонені, оскільки «дефективних» дітей виявилось так багато, що не вистачало ні відповідних шкіл, ні інших закладів для їхнього утримання. До цієї категорії потрапляли навіть цілі національності, наприклад діти з середньоазійських республік [3].

В 1930-х роках перед державою постало завдання організації й функціонування загальної початкової освіти, було офіційно задекларовано програму забезпечення рівного доступу дітей до цієї освіти та подолання «викривлень» 1920-х років. Запанувала усереднена школа з єдиними планами, програмами, методиками, яка спиралася на вирішальну роль середовища у розвитку дітей,

колективні форми навчання і виховання, а про індивідуальні здібності й задатки говорилося й писалося дуже мало. Така парадигма змінилася в кінці 1950-х років, коли *М.С. Хрущов* задекларував реформаційні процеси в усіх галузях життєдіяльності СРСР, в тому числі й освітній. На виконання перспектив розвитку радянського суспільства, акумульованих в гаслах «Наздоженемо й переженемо Сполучені Штати Америки» та «Нинішнє покоління радянських людей буде жити при комунізмі», у 1958 році вийшов Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток освіти в СРСР», якому передувала широка дискусія щодо сутності і змісту оголошених реформаційних процесів.

Як відомо, в цілому реформа спрямовувалася на широке запровадження політехнізації школи та виробничого навчання з тим, щоб підготувати вже на шкільній лаві майбутніх робітників нижчої ланки виробництва, яких потребував прискорений розвиток промислового та сільського господарства. Для вступників у вищі навчальні заклади був введений дворічний трудовий стаж як обов'язкова умова подачі документів. Така вимога негативно вплинула на інтелектуальні устремління вступника, коли втрачався сенс в успішному навчанні в школі.

Але разом з тим започаткована реформа парадоксальним чином привела до створення спеціалізованих шкіл для талановитої молоді – йдеться про фізико-математичні школи, відкриті в 1959 році, а також про створення відповідних спеціалізованих класів у звичайних школах, де навчали не лише майбутніх фізиків і математиків, а й програмістів. Ці тенденції співпали із зняттям заборони на такі науки, як кібернетика, квантова механіка, генетика.





**Фінал конкурсу винаходів Малої академії наук.  
Руки школяра на його винаході для покращення фотографічних зображень.  
Руки розписані підказками та назвами елементів у схемі пристрою.  
Київ, НТУУ «КПІ ім. І. Сікорського». Фото Костянтина Поліщука**

Спеціалізованих шкіл було створено не багато, але в Києві у 1962 році була відкрита фізико-математична школа, яка працює й донині [4]. Особливою характеристикою цих шкіл став інтелектуальний відбір учнів, а також той факт, що в спеціалізованих школах і класах викладали науковці першої лінії – доктори наук, професори, академіки, які й сформували майбутню радянську математичну еліту. Власне, це був перший приклад інтелектуального відбору дітей в радянських умовах. Чому обмежилися лише математичними школами? На мою думку, цей факт можна пояснити кількома причинами, серед них – актуалізацією розвитку цього напрямку в СРСР, а також його ідеологічною нейтральністю, яка не загрожувала відхиленнями і не продукувала нонконформістів.

Щодо визнання інших обдарованостей у дітей, зокрема художніх, музичних і хореографічних, то вони також отримали державну підтримку, хоча і в досить обмеженому вигляді. Так, музична спеціалізована школа імені Р.М. Глієра (м. Київ), створена в XIX ст., отримала офіційний статус ще в 1928 р., а Художня середня школа ім. Шевченка розпочала свою роботу в 1937 р. До них за суворим відбором приймалися музично й художньо обдаровані діти з усієї України. Інші ж художні і музичні школи для дітей, які давали лише спеціальну підготовку, не носили характеру відбору дітей, а швидше виступали показниками ступеню зацікавленості батьків у розвитку своїх дітей.

У ці роки викристалізувалися і зіткнулися дві концепції, два погляди на обдароване дитинство: елітарна і

егалітарна, які чітко проявилися при обговоренні нових засад реформування освіти. Всі ті, хто пропонував створення фізико-математичних шкіл та відповідних спеціалізованих класів (а їх обстоювала наукова і технічна еліта), були прихильниками елітарного підходу, тобто відбору найбільш талановитих дітей – майбутньої еліти. Егалітарний підхід, за яким жило все радянське суспільство, особливо шкільна освіта, сповідував рівний доступ до освіти, однаковість, посередність, був зрозумілим для багатьох і сприймався переважною більшістю суспільства.

Ці дві точки зору широко дискутувалися у суспільно-політичній пресі. Сучасні дослідники зазначають: «Ідея шкіл для інтелектуально обдарованих дітей викликала, судячи з усього, відчутний супротив не лише серед управлінських еліт, а й серед багатьох педагогів. У багатьох опублікованих листах помітні яскраві антиелітарні настрої... Прихильники першого підходу писали, що будь-який поділ дітей на більш або менш здібних – аморальний» [4, с. 268]. І ті, й інші апелювали до економічних, соціальних аргументів, до потреб розвитку народного господарства і науково-технічного прогресу.

Дискусія показала, що і керманічі освіти, і вчительство, і громадськість з легкістю сприймали художню і музичну обдарованість, але з великими пересторогами ставилися до ідеї інтелектуальної обдарованості, висуваючи передовсім педагогічні і морально-етичні причини.

Як відомо, реформаційні кроки періоду «відлиги» було швидко згорнуто, а в кінці 1960-х–1970-х рр. відбулися



Вчений показує відвідувачам «Днів науки 2019», як працюють фотокеровані ліки.  
Фото Катерини Куліш

контрреформаційні процеси, які не принесли ніяких нових ідей і концепцій щодо інтелектуально обдарованого дитинства. Перші паростки і перші зміни відбулися вже в самому кінці 1980-х років, в період «перебудови», а з проголошенням незалежності в Україні масово почали створюватися школи «нового типу» – гімназії, ліцеї, колеґіуми, які за своїм визначенням мали проводити диференційований відбір до своїх закладів. Власне, вони й створювалися для навчання і розвитку непересічних особистостей.

Може, на етапі їхнього створення вони такими й були, але нині в силу різних причин їх важко віднести до закладів для обдарованого дитинства. Закладів же середньої освіти, які позиціонують себе як заклади для обдарованих, дуже мало в Україні. До них належать: Львівська академічна гімназія; Сумська школа-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей; Харківський науковий ліцей-інтернат «Обдарованість»; гуманітарний ліцей КНУ ім. Т.Г. Шевченка (м. Київ); Український фізико-математичний ліцей КНУ імені Тараса Шевченка; Обласна спеціальна школа-інтернат I–III ст. з поглибленим вивченням окремих предметів; «Багатопрофільний ліцей для обдарованих дітей» (м. Чернівці). Крім них є і спеціалізовані школи різного профілю, які включають в свої плани і програми роботу з обдарованими дітьми. У них значно розширене розуміння обдарованості дітей, яке включає в себе інтелектуальну, художню, комунікативну, спортивну. Такий комплексний підхід має свої плюси і мінуси.

Яким чином і чим же забезпечується психолого-педагогічна діяльність закладів середньої освіти для обда-

рованих дітей? За роки незалежності створена достатня кількість літератури, як психологічної, так і педагогічної, присвяченої як розробці теорії обдарованості, так і науково-методичному забезпеченню цього процесу. Так, увазі педагогів пропонується досить багато джерел, серед них зарубіжних – перевидання праць *В. Штерна* (1912), *Дж. Гілфорда* (1969), *Е. Торранса* та ін.

Вітчизняні науковці мають власні здобутки. Так, під керівництвом академіка *В.О. Моляка* та дослідників, які належать до його школи (*О.І. Кульчицька*, *О.Л. Музика* та ін.), розвивається напрям, що досліджує питання обдарованості і розвитку креативності у дітей та молоді.

У 2007 р. в структурі Національної академії педагогічних наук України було створено Інститут обдарованої дитини, який має шість відділів, що охоплюють широкий спектр питань стосовно розвитку обдарованості у дітей. У 2000 р. при Національній академії наук України було створено Малу академію наук як позашкільний заклад, а нині через низку реформативних змін вона має статус Національного центру «Мала академія наук України», яка за статутом своєї діяльності покликана створити систему пошуку і підтримки як відповідних навчальних закладів, так і обдарованої учнівської молоді.

Ці великою мірою ініціативні кроки спонукали керівників держави до прийняття офіційних документів, спрямованих на підтримку такої тенденції. Серед них «Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр.», затверджена Указом Президента України від 08.02.2001 р.; «Концепція державної програми роботи з обдарованою





Учні 7 класу комунального закладу «Гімназія №24 Вінницької міської ради» виконують свою першу практичну роботу з хімії.  
Фото Наталії Філіпової

молоддю на 2006–2010 роки» (2006); Указ президента «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей і молоді», де завдання такого пошуку покладалося на Малу академію наук як національний центр (30 вересня 2010 року, № 927/2010) та ін. Але, як правило, про них можна сказати лише як про плани та наміри, які, на жаль, не втілилися в життя.

Відтак, дивлячись нині на ситуацію, яка складається з розвитком талановитої молоді та її освітою в Україні, а також беручи до уваги історичний екскурс, можна зробити такі суб'єктивні висновки. Упродовж усього радянського періоду розвитку освіти питання про інтелектуально обдарованих дітей не ставилося, а в 1920-х роках, хоча і застосовувалися відповідні вимірники інтелекту, вони спрямовувалися на виявлення дітей з різними вадами як інтелектуального, так і фізичного, психічного і навіть морального спрямування («морально-дефективні» діти).

Єдиний раз у радянському шкільному дискурсі були поставлені питання про створення «шкіл для обдарованих» (1958 р.) як запобіжник пониження якості освіти при прийнятті розмитого і не проясненого донині принципу політехнізації навчального процесу та втілення в життя ідеї зв'язку школи з життям, які суттєво знизили рівень викладання в школі. Ідея створення шкіл для обдарованих та її часткове втілення поділила суспільство на гарячих прихильників і не менш переконливих противників, на елітаристів та егалітаристів. У цілому перемогла друга точка зору, але академічна еліта «відбила» можливість і право створювати фізико-математичні школи як заклади освіти для обдарованих дітей.

Започатковані після проголошення незалежності «нові типи» шкіл, а також навчальні заклади середньої освіти, що позиціонують себе як школи для обдарованих дітей та молоді, на мою думку, не зовсім відповідають ідеології й концепції обдарованості. По-перше, вони, за деяким ви-

нятком, націлені на широке охоплення талановитого дитинства в одному закладі, а не на концентрованому зосередженні на певному напрямі; по-друге, викликає питання якість і підготовка вчительського корпусу у цих закладах: історія функціонування фізико-математичних шкіл демонструє необхідність укомплектування їх висококваліфікованими педагогами – професурою, академіками, які й забезпечують розвиток обдарованих дітей; по-третє (і це найголовніше), ці школи повинні мати безумовну підтримку держави в плані матеріально-технічного й інтелектуального забезпечення своєї діяльності. Продукування указів, програм, стратегій, які лише формально декларують наміри і позірні конкретні кроки, жодного разу не доводячи це до кінця, а кожного разу продукуючи знов і знов одні й ті ж вимоги і розпорядження, знецінює саму ідею і показує, що держава усунулася від такої важливої – як цивілізаційної, так і загальнодержавної – місії розвитку і підтримки свого талановитого майбутнього. ■



Ірина Верлюк, науковий співробітник Головної астрономічної обсерваторії НАН України, демонструє метеорит екскурсантам.  
Фото Олексія Ляпідовського

### Література

1. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К., Юрінком Інтер, 2008.
2. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. Монографія. Житомир, Вид. ЖДУ. 272 с.
3. Сухомлинська О.В. Психотехніка і НОП крізь призму диференціації педагогічного процесу в школі у 1920–1930-х роках (Методологія і технології). Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.).
4. Майофис М., Куклин І. Математические школы в СССР: генезис институции и типология утопий. В кн.: Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М., НЛО, 2015.