

Тетяна Кравцова

ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИТИНИ ПРЕДСТАВНИКАМИ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Сучасна людина – це особистість, яка володіє великою сукупністю знань, накопичених попередніми поколіннями, прагне до реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого і відповідального вибору в різних життєвих ситуаціях. Формування саме такої людини є основним завданням сучасної педагогіки. Саме тому сучасна школа має забезпечити розвиток і саморозвиток учня, виходячи із виявлення його індивідуальних здібностей. В зв'язку з цим в сучасній педагогіці посилюється гуманістично-орієнтовані тенденції, відбувається зміщення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально орієнтованої (формування людини з параметрами, заданими конкретними інтересами суспільства) мети виховання і освіти до особистісно-орієнтованої. Враховуючи, що ідея реалізації індивідуального підходу в процесі навчання та виховання на основі цілісного вивчення особистості дитини була однією з пріоритетних у творчості представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття, актуальним є завдання дослідження цих аспектів як історико-педагогічної проблеми, так і з огляду на тенденції і перспективи розвитку сучасної освіти. Безумовно, пошуки способів розв'язання завдань сучасної педагогічної науки будуть більш ефективними в разі врахування передового досвіду, нагромадженого в історії педагогіки.

Педагогічна спадщина представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття стала предметом дослідження таких учених: Б. Бім-Бада, Р. Вендровської, Н. Воскресенської, О. Джуринського, С. Золотухіної, В. Кравця, С. Мендліної, О. Піскунова, О. Попової, К. Салімової, О. Сухомлинської та ін.

Окремі аспекти досліджень індивідуальних особливостей дитини представниками цього напрямку розкриваються в історико-педагогічних дослідженнях О. Попової, Л. Потапової, В. Коваленко, В. Лук'янової, О. Перетятко, Т. Петрової. Проте спеціальних наукових досліджень, де цілісно досліджується означена проблема, у вітчизняній науковій педагогіці поки що не проводилося.

Тому **об'єктом** дослідження ми обрали педагогічну спадщину представників реформаторської педагогіки, а предметом – способи інтерпретації та дослідження індивідуальних особливостей дитини у їхній педагогічній спадщині.

Виокремлення основних напрямків та виявлення концептуальних особливостей дослідження індивідуальних особливостей дитини представниками вітчизняної та зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття є основним **завданням статті**.

Дослідження індивідуальних якостей дитини є однією з найстаріших

педагогічних проблем. Зокрема, у відомому трактаті Марка Фабія Квінтіліана «Про виховання оратора» знаходимо: «Розумний наставник перш за все повинен пізнати якості розуму і характеру свого учня». Виникнення класно-урочної системи навчання призвело до загострення протиріч між колективною формою навчання та індивідуальним характером засвоєння знань. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми характерний для діяльності таких відомих представників педагогічної думки як Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський та ін.

Слід відзначити, що вивчення індивідуальних особливостей дитини є однією з найпоширеніших проблем у реформаторській педагогіці. Зазначимо, що в поглядах більшості представників реформаторської педагогіки прослідковується ідея, що виховання дитини повинно розпочинатися з вивчення її індивідуальності та природних здібностей. Так американський педагог та педолог С. Холл зазначав: «Вивчення дітей, яке засуджувалося та висміювалося, отримало право громадянства у всіх культурних країнах і представлено академічними кафедрами та спеціальними журналами... А школи, включаючи їхні структури, увесь їхній зміст і методи, узгоджуються з дитиною, природа якої та потреби визначають норми кожної деталі» [9, 9].

Німецький представник педології В. Штерн стверджував, що «кожен індивідуум є дещо єдине неповторне... В ньому існують відповідні закони, в ньому відображаються певні типи, тому дослідження індивідуальності кожної дитини можливо довірити тільки тому, в чийх руках вона знаходиться» [13, 58]. Е. Мейман вказував на те, що «індивідуальність учнів потрібно спостерігати, враховуючи педагогічні чи педевтичні [виховательські – Т.К.] здібності, однак не слід залишати без уваги загально-психологічне та фізичне спостереження, відповідно до загально-психологічної схеми, так як цінність її у відкритті нових індивідуальних ознак» [10, 46]. Д. Дьюї також вважав, що виховання повинно ґрунтуватися на природних здібностях дитини, спиратися на початкові й незалежні наявні вроджені задатки.

Робота з першоджерелами та узагальнення результатів попередніх досліджень дозволяють нам констатувати, що у творчості представників реформаторської педагогіки дослідження індивідуальних особливостей дитини було пов'язано з вивченням:

- властивостей, які дитина отримує у спадок від батьків;
- особливостей «конституції» дитячого організму (анатомо-фізіологічних особливостей);
- обдарованості та особливостей психіки дитини.

Зауважимо, що як зарубіжні, так і вітчизняні представники реформаторської педагогіки зосереджували увагу на одних і тих же підходах до вивчення індивідуальних особливостей дитини. Так, індивідуальні здібності окремої особистості, які необхідно досліджувати, так як від них залежить процес виховання та навчання, Е. Мейман поділяв на дві групи:

- ознаки (вправність, звикаємість, пристосованість, розумове сприйняття, самодіяльність та активність індивідуума, властивості

волі, постійності чи не постійності схильностей);

- особливості душевного строю (ступінь сили розумових здібностей, властивостей уваги, темпу та ступені духовного та тілесного розвитку окремої особистості, нормальної фізіологічної побудови (здоров'я)» [10, 45-46].

На думку вітчизняного вченого О. Нечаєва, основні завдання виховання примушують пристосовуватися до кожної окремої особистості. З цією метою він запропонував програму досліджень над особистими відмінностями дітей. До складу ознак, які необхідно досліджувати, О. Нечаєв включив: по-перше, характеристики фізичного розвитку дитини та її нервової системи; перелік перенесених захворювань, котрі послаблюють розумову діяльність; дані про зріст, вагу, колір обличчя та ін; по-друге, вважав за необхідне з'ясувати, чи не було в сім'ї дитини випадків душевних та нервових захворювань, алкоголізму, туберкульозу; по-третє, пропонувалось визначити: 1) досвід учнів та їхній словниковий запас; 2) пам'ять (її види, якості); 3) тип працездатності; 4) увагу, (рівень ослаблення уваги учня залежно від виконання якогось конкретного завдання); 5) піддатливість навіюванню; 6) превілюючий настрій; 7) цілісність душевного життя [11, 71].

Слід відзначити, що в реформаторській педагогіці наявність індивідуальних особливостей у дітей пов'язувалась із спадковістю. Вчення про спадковість, започатковане Ч. Дарвіном і Г. Геккелем в середині ХІХ століття, стало основою для пояснення представниками реформаторської педагогіки наявності у дитини певних індивідуальних особливостей. На думку провідних представників реформаторської педагогіки Е. Торндайка, Е. Меймана, Е. Клапареда, В. Лая, І. Сікорського, В. Бехтерева, П. Каптерева, з педагогічної точки зору вивчення властивостей дитини, що передаються спадково, допомагає встановити індивідуальні особливості побудови організму в цілому, наявність інтелекту та розумових здібностей, що, в свою чергу, визначає особливості поведінки та здібності до навчання у кожної дитини.

Представники експериментальної педагогіки А. Біне і В. Лай вважали, що вивчення спадковості необхідно для того, щоб виявити походження якостей і характеристик у дитини, віднести їхнє формування до спадкових явищ, тобто вроджених, чи до впливу оточуючого середовища «умовно спадкових» (хвороби батьків, алкоголь та ін.). Особливо в процесі виховання необхідно враховувати «уявну спадковість», що дасть можливість покращити життя дитини, яка страждає за «гріхи батьків».

Крім того, американський учений Е. Торндайк вказував, що основою, завдяки якій відбувається виховання, є вроджені нахили, інстинкти та рефлекси, що передаються спадково. Він стверджував, що «інтелект людський, мораль, її органи та вчинки, все це зумовлено природою її ембріона в перші моменти його життя... Чим є людина, як вона діє протягом свого життя, це все залежить від тієї конституції, яку вона мала у вихідному пункті свого життя» [9, 560]. Е. Мейман вважав, що в основі дитячої природи лежить спадковість, проте, дитина народжується не з готовими якостями, а

тільки з можливістю їхнього розвитку.

Досліджуючи індивідуальні властивості дитини, В. Бехтерев відзначав, що, з одного боку, вони обумовлені індивідуальними спадковими особливостями, з іншого – індивідуальними умовами виховання. На його думку, спадкова природа організму має велике значення для еволюції людської особистості.

З розвитком анатомії, фізіології, біології та інших природничих наук увагу дослідників привертало вивчення індивідуальних особливостей окремої дитини. В працях представників реформаторської педагогіки вся сукупність біологічних властивостей кожної дитини пояснювалась як «конституція». Дослідженням «конституції» дитини як показника фізичного розвитку займалися А. Біне, М. Монтесорі, Е. Мейман, П. Лесгафт, І. Сікорський та інші.

Слід відзначити, що представниками реформаторської педагогіки по-різному пояснювалась сутність «конституції», проте всі вони зводяться до трьох основних теорій. Е. Торндайк, П. Лесгафт визначали «конституцію» як сукупність морфологічних і фізіологічних властивостей дитячого організму, які закладені в зародковому стані і передаються спадково. Так, П. Лесгафт вказував, що спадково передається конституція дитини, будова її органів, особливості передачі енергії, що виражаються у силі та сприйнятті дій [7].

М. Монтесорі, І. Сікорський вважали, що «конституцію» обумовлює спадковість, але не відкидали впливу на її формування навколишнього середовища.

Проте Е. Мейман, А. Біне, С. Холл, В. Лай розуміли під «конституцією» комплекс стійких біологічних властивостей, які визначаються спадковим фактором зародкових клітин і впливом індивідуального життя, так як ці впливи наклали свій відбиток на стан організму та його життєдіяльність.

На основі вивчення «конституції» і фізичного розвитку, представники реформаторської педагогіки прийшли до висновку, що по-перше, органи дитини і фізіологічні процеси у неї мають певні властивості, відмінні в порівнянні з організмом дорослих, по-друге, що чим краще розвинута дитина фізично, тим кращі в неї успіхи в навчанні. Так П. Блонський вказував, що «розвиток міцної мускулатури, загальної та ручної, вже само собою створює ряд передумов для розумового розвитку дитини» [3, 118].

Відзначимо, що по мірі того як до вивчення дитини, окрім педагогів та лікарів, залучалися психологи, коло досліджень розширювалося. Тому в реформаторській педагогіці способи розв'язання основних педагогічних проблем ґрунтувалися на результатах новітніх психологічних досліджень. Слід відзначити, що, спираючись на дослідження психолога В. Вундта, індивідуальні здібності дітей досліджувалися як прояви уваги, пам'яті, вольових процесів, особливості відчуття, сприйняття, дослідженням дитячого характеру, як прояви дитячої активності та діяльності. Крім того, дослідження індивідуальних властивостей дитини розглядалися, як наявність у неї обдарованості та інтелекту. Найбільш активно дослідження

обдарованості та інтелекту дитини здійснювали Е. Торндайк, Е. Мейман, А. Біне, В. Штерн, Е. Клапаред, А. Нечаєв, І. Сікорський та ін.

Зауважимо, що обдарованість розглядалась А. Біне як прояв таких процесів, як пам'ять, увага, воля та ін. На думку німецького ученого Е. Меймана, обдарованість дитини проявляється по-перше, в розумінні складних і простих понять; по-друге, в чіткості, точності та самоконтролі; по-третє, в здатності концентрувати увагу; по-четверте, в силі пам'яті [13, 72]. Інший представник німецької педагогіки В. Штерн визначав обдарованість як «вроджену схильність до об'єктивно цінних дій», а також відзначав важливість вольової обдарованості та інтересу. На його думку, вивчення обдарованості лише тоді може розраховувати на успіх, якщо в повній мірі вдасться розкрити особливості вольової сфери дитини [9, 12].

Зазначимо, що високу обдарованість чи геніальність В. Бехтерев пояснював як прояв спадкових умов, вроджених здібностей, коли виховання створює тільки засоби і мотиви до використання і застосування природних задатків дитини. Індивідуальні особливості дитини П. Блонським інтерпретувалися як індивідуальні властивості розвитку психіки окремого індивіда, особливості його пам'яті, мислення, спілкування з іншими людьми. Тому і проблеми обдарованості, темпераменту розглядалися П. Блонським в єдиному контексті дослідження проблем психічного розвитку дитини і розробки нових форм виховання й навчання [8, 127].

Зазначимо, що при вивченні обдарованості представниками реформаторської педагогіки були створені умови для виявлення здібних дітей, проте не встановлено єдиного критерію, за яким визначали обдарованість дитини. Так, одні вважали головною ознакою увагу, інші – пам'ять, мислення. Однак це сприяло поглибленому вивченню індивідуальних особливостей різних психічних процесів.

Вивченням відчуттів у дитини займалися А. Куссмаль, В. Прейера А. Біне, А. Нечаєв, І. Сікорський, В. Бехтерев та ін. Особливу увагу у науковців привертало вивчення відчуттів у новонародженої дитини. Дослідників при цьому цікавили питання: які відчуття у дитини розвиваються раніше, як впливає відсутність якихось відчуттів на навчання та виховання дитини, з розвитком яких відчуттів пов'язані ті чи інші здібності дитини.

Відзначимо, що чимало психологів та педагогів займалися проблемами дослідження пам'яті. На думку В. Лая, будь-яка дитина, навіть необдарована, здатна більше запам'ятати, ніж доросла людина [7, 187]. Крім того, експериментальні дослідження пам'яті у дітей проводили А. Біне, Д. Болдуїн, Е. Мейман, В. Лай. О. Нечаєв. Завдяки їхнім дослідженням було встановлено, що пам'ять зростає одночасно з фізичним розвитком дитини, погіршення пам'яті відбувається в період статевого дозрівання. Для педагогіки були дуже важливими висновки про те, що значення слів відповідно до їхнього змісту сприяє легшому запам'ятовуванню; що діти заучують в цілому краще, аніж частинами; що різні види пам'яті у дітей розвинуті неоднаково; що існують різні типи пам'яті: зорова, слухова, моторна з комбінаціями взаємодії між

собою. Крім того, О. Нечаєв на основі своїх досліджень встановив, що успіхи учнів при вивчення тих чи інших предметів знаходяться в тісному зв'язку з перевагою того чи іншого виду пам'яті.

Не менш важливого значення представники реформаторської педагогіки надавали дослідженню мислення у дітей. Так, у в центрі дослідницьких інтересів Е. Клапареда стояло мислення і етапи його розвитку у дітей. Він (як пізніше і його учень Ж. Піаже) фактично ототожнював розвиток мислення з психічним розвитком, а тому критерієм періодизації дитинства він розглядав перехід від одного виду мислення до іншого. Необхідно підкреслити, що А. Біне досліджував етапи розвитку мислення у дітей, ставлячи їм питання на визначення понять («Що таке стілець?», «Що таке кінь?»). Узагальнюючи відповіді дітей від трьох до семи років, він дійшов висновку, що за цей час діти проходять три стадії в розвитку понять: «стадія перерахувань», «стадія опису» і «стадія інтерпретації».

Проте, деякі дослідники розвиток мислення у дітей розглядали невід'ємно від розвитку мови. На думку В. Прейера, дитина здатна мислити і без слів, але дослідження такого мислення, як і мислення тварин, викликає великі труднощі [13, 70]. Тому розквіт у дитини мислення починається з оволодінням мови. Зауважимо, що кращі роботи по вивченню мови у дітей належать Е. Мейману, В. Штерну, В. Бехтереву, І. Сікорському. Ними було встановлено, в якому порядку у дитини з'являються слова різного значення, яким чином дитина учить зв'язувати слова в речення, як впливає на розвиток мови дитини середовище, в якому вона живе та інші проблеми, важливі для педагогіки. Так, І. Сікорський показав значення мови та письма для розумового розвитку дитини, сформулював зовнішні та внутрішні завдання розвитку мови.

Особливу увагу представників реформаторської педагогіки привертало вивчення дитячого характеру. Цю проблему досліджували П. Каптерев, О. Лазурський, П. Лесгафт та ін. Систематичне вивчення дитячого характеру дозволило їм зробити висновок, що ядром особистості є спадкові індивідуальні задатки, які проявляються в ранньому дитинстві, а психофізіологічна організація дитини повинна бути більш важливим фактором при її вихованні, аніж середовище.

На думку П. Каптерева, характер є особистою, індивідуальною властивістю, такою ж різноманітною, як і оточення, а отже для його розвитку й зміцнення потрібні специфічні умови. Звідси – переконаність вченого, що здатність педагога сформувати у вихованця стійкий характер є «вершиною виховання. П. Лесгафт під характером дитини розумів уміння керувати своїми думками й діями та проявляти на їхній основі свою самостійну індивідуальну діяльність, уміння об'єктивно оцінювати свої почуття і відчуття та свідомо направляти свої дії [12, 90].

Таким чином, можна стверджувати, що характерною рисою концепцій представників реформаторської педагогіки є те, що вони заклали основи розуміння індивідуальності та неповторності особистості дитини. В результаті своїх досліджень вони висунули нові завдання для педагогіки:

пошук умов, що обумовлюють різні стадії розвитку дитини та використання цих умов у процесі виховання й навчання до встановлення повної гармонії між людиною, що розвивається, та її природою.

Їхні ідеї, безумовно, зберігають свою актуальність і в наш час. Вони тісно пов'язані з визначенням основних методів виховання в контексті особистісно-орієнтовного підходу як цілеспрямованого процесу, що сприяє розвитку різних якостей дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бинэ А. Современные идеи о детях. – М., 1910. – 216 с.
2. Блонский П.П. Возрастная педология. – М.-Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979.
4. Гергет А., Готалов-Готлиб А. Современные педагогические течения. – Херсон: Госиздат, 1925. – 250 с.
5. Каптерев П.Ф. Как образовать стойкий характер // Семья и школа. – 1874 – № 10. – Кн. 10.
6. Лай В.А. Экспериментальная дидактика. – СПб., 1914. – 510 с.
7. Лесгафт П.Ф. Наследственность // Русское богатство. – 1889. – № 11. – С. 102-106.
8. Липкина А.И, Марцинковская Т.Д. П.П. Блонский – в поисках психологических основ новой школы // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 122-131.
9. Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Харьков: Госиздат Украины, 1924.
10. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. В 3-х ч. – СПб.: Изд-во тов-ва «Мир» 1922. – Т. 1. – 659 с.
11. Нечаев А.П. Вопросы воспитания в связи с постановкой его в Психоневрологическом институте // Русская школа. – 1909. – № 1. – С. 54-72.
12. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. – Дубна, 1995. – 300 с.
13. Румянцев Н.Е. Педология наука о детях. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1910. – 81 с.
14. Сикорский И. Психологические основы воспитания. – К., 1909. – 78 с.
15. .Stern Methodensammlung zur Intelligenzprufung von Kindern und Jugtndlichen. – Leipzig, 1916. – 316 с.