

Харавыя спевы выкладаліся таксама у спецыялізаваных навучальных установах. Так, у Полацкім кадзцкім корпусе асабліва увага надавалася заняткам музыкай і спевамі. Дырэктар гэтай навучальнай установы з 1888 па 1891 г. генерал-маёр К.Н.Анчутін сам быў вялікім аматарам музыкі, прызнаваў яе вялікае выхаваўчае значэнне, матэрыяльна падтрымліваў прафесійных музыкантаў. Кадэты ладзілі спектаклі, музычна-драматычныя вечарыны, спявалі у хоры.

Музычнае выхаванне навучэнцаў забяспечвалася ў ланкастэрскіх школах, якіх на беларускіх землях у першай чвэрці XIX ст. налічвалася 13. Сістэма навучання англійскага педагога Дж.Ланкастэра спалучала ў сабе авалоданне агульнаадукацыйнымі прадметамі па прынцыпе ўзаемага навучання вучня з паралельным вывучэннем асобных рамёстваў, у т.л. і мастацтва.

У Мінску было шмат прыватных настаўнікаў музыкі, якія вучылі ігры на фартэп'яна, аргане і вяланчэлі; ігры на фартэпіяна і тэарыі музыкі; ігры на фартэпіяна і медных інструментах.

Распаўсюджанай была практыка правядзення прыватных заняткаў заезжымі музыкантамі. Так выпускніца Пецярбургскай кансерваторыі Н.Муранская у 1890 г. у складзе трупі Віленскага опернага тэатра А.Картавава наведла Мінск, дзе дала урокі оперных, канцэртных і салонных спеваў на рускай, французскай, нямецкай і італьянскай мовах.

Такім чынам, музычнае выхаванне ў агульнаадукацыйных установах на працягу XIX - у пачатку XX ст. набыло сістэматычны характар. Урокі музыкі значыліся сярод вучэбных прадметаў пансіонаў, гімназій, спецыялізаваных і іншых навучальных устаноў для дзяцей з забяспечаных сем'яў. Узростаючы інтарс гарадскога насельніцтва да набывання музычна-практычных навыкаў задавальняўся і праз сетку надомных і гарадскіх прыватных музичных школ. У настаўніцкіх семінарыях, на шматлікіх музичных курсах ішла мэтаадрэавааная падрыхтоўка выкладчыкаў спеваў для народных школ, у якіх урокі музыкі ў пачатку XX ст. білі уведзены ў якасці абавязковага прадмета.

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Сремеева В.М.

Житомирський педуніверситет

Рэфармування загальнай сярэдняй асветы, як засвідчана асноўнымі канцэптуальнымі положэннямі Закона Украіны «Про освіту», Дзяржаўнай нацыянальнай праграмы «Освіта» (Украіна XXI стагоддзя), канцэпцыі «Про розвиток загальнай сярэдняй асветы», «Нацыянальна доктрина розвитку освіти Украіны у XXI стагоддзі», перадбачае гуманізацыю асветы, пераарыентацыю навчання з інфарматыўнай на прадуктыўную форму з выкарыстаннем індывідуальнага падходу да кожнага учня.

Тэрмін «педагагічна тэхналогія» вынік, та досить шырока выкарыстоўваўся ў XX стагоддзі, але яшчэ Я.А. Коменскі прагнуў знайсці такі загальны парадак навчання (сістэму), за якою воно здзяйснялася б за аднымі законамі людскай прыроды та было схожа на добра наладжаны механізм (тэхналогію). В сучасній педагагічнай тэорыі тэхналагічны падхід все частіше пов'язується з прынцыпам індывідуальнага падходу, рэалізацыя якога в історыі розвитку педагагічнай науки таажа мала сваі асоблівості, здзяйснювалася за дапамогаю рэзноманітных засобів та перадбачала певну сістэматызацыю.

Важліву роль у становленні прынцыпу прыродовідпавіднасті та на цій аснове індывідуальнага падходу відіграла педагагічна думка Давньої Грецыі. На даному етапі педагагічні знання були частіною політычных, філасофскіх, псіхалагічных знань. Педагагічні ідеі відатных філасофів справили значны вплив на весь подальшы розвиток тэорыі вихавання. Відатні мислители минулого багато писали і говорили про

необхідність використання індивідуального підходу до навчання і виховання. Так, Аристотель висунув ідею гармонійного виховання людини, обґрунтував думку щодо природовідповідності виховання, раніше висловлену Демокритом. Римський оратор Квінтіліан у своєму трактаті «Про виховання оратора» говорив про те, що всі діти є кмітливими від природи і потребують тільки правильного виховання та навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Ця думка співпадає з сучасним розумінням сутності індивідуального підходу. Подальшого розвитку принцип індивідуального підходу набув у діяльності та працях передових мислителів епохи Відродження. Французький гуманіст Франсуа Рабле у романі «Гаргантюа і Пантагрюель», критикуючи схоластичну систему освіти, протиставляв їй свою систему виховання, засновану на активній діяльності самої дитини, що розвиває її природні задатки [8, 81,89].

Інший мислитель Франції XVI століття - Мішель Монтень, прибічник розвиваючої освіти - вважав, що завдання вчителя - сприяти всебічному розвитку особистості дитини: «Я хотів би, щоб вихователь вашого сина, надав йому можливість вільно виявляти схильності, пропонуючи йому спробувати смак різноманітних речей, вибрати між ними та розрізнити їх самостійно, іноді вказуючи йому шлях, іноді, навпаки, дозволяючи знаходити дорогу йому самому» [5, 189-190].

У роботах інших філософів і педагогів цього періоду (Т. Кампанелла, Т. Мор, Є. - Роттердамський, В. Фельтре та ін.) простежується думка про важливість та актуальність індивідуального підходу. Виділяються деякі його ознаки, проте індивідуальний підхід у цей час ще не виділяється як принцип виховання і навчання, його розробка відбувається на емпіричному рівні.

У ХУП сторіччі Я.А. Коменський, розробляючи завдання систематизації педагогіки як науки, вводить у науковий обіг категорію «принцип», прагне створити систему принципів навчання, яка базується на принципі природовідповідності. На думку видатного педагога, людина - дитя природи, й усі педагогічні засоби мають бути природовідповідними. Він розкрив перші стійкі залежності між можливостями учнів та умовами навчання, сформулював вимоги і правила з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дітей, обґрунтував положення, що людина має потребу навчатися і самовдосконалюватися протягом усього життя.

Видатний вчений прагнув на більш високому рівні розвивати здібності учнів, створюючи своєрідну технологію, завдання якої - «стримувати передчасне виснаження найбільш обдарованих і заохочувати млявих», пропонував форми і методи реалізації індивідуального підходу: «кого учитель визнає більш здібним, до того він прикріплює для навчання двох або трьох відстаючих», «необхідно, щоб більш повільні були поєднані з більш швидкими, більш тупі з більш розумними, уперті зі слухняними й училися б за тими самими правилами і прикладами до тих пір, доки потребують керівництва» [2, 309-314].

Французькі просвітителі Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвецій, Д. Дідро, англійський філософ і педагог Д. Локк визнавали наявність у людей індивідуальних розходжень, які мають бути враховані у процесі навчання та виховання, спрямованого на розвиток всіх обдаровань. Д. Локк наполягав на тому, що варто уважно вивчати індивідуальні особливості дитини - «які їх природні задатки, як можна їх удосконалити і на що вони можуть бути спрямовані, щоб замінити їх домінуючі пристрасні і панівні нахили», треба помічати різноманітні якості дитини, «тому що відповідно до розходжень, у цих якостях мають відрізнитися і ваші методи, а «природні дарування кожного повинні бути розвинені до можливих меж»[4, 74,87-89].

Ж.-Ж. Руссо у своєму трактаті «Еміль, або про виховання» подав зразок індивідуалізованої технології навчання. Його Еміль навчався власним шляхом, у власному темпі, відповідно до своїх здібностей. Ж.-Ж. Руссо стверджував, що при виборі предметів для навчання необхідно виходити з інтересів дитини; він розробив оригінальну технологію оволодіння знаннями, засновану на самостійному дослідженні дитиною явищ. Принцип природовідповідності Ж.-Ж. Руссо тлумачив як вимогу будувати

процес виховання природно, узгоджуючи з природою дитини. Він вимагав шанувати особистість дитини, враховувати її інтереси і запити, тобто значно розширив розуміння і значення принципу індивідуального підходу у вихованні та навчанні.

Подальший розвиток дана проблема, знайшла своє відображення у теоретичній та практичній діяльності видатного швейцарського педагога-демократа Й.Г. Песталоцці. Свою педагогічну теорію він виводив з головної мети виховання, яка, на його погляд, полягала у розвитку всіх природних здібностей дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей. Й.Г. Песталоцці не ідеалізував, як Ж.-Ж. Руссо, дитячу природу. Він вважав, «якщо зусилля природи щодо розвитку людських сил лишити без допомоги, вони повільно звільняють людей від чуттєво-тваринних почуттів» [7, 399]. Допомогти дитині у розвитку всіх природних задатків має правильно поставлена освіта - «велич ідеї елементарної освіти полягає в гармонійному розвитку всіх сил, ... у гармонії із самим собою» - своєрідна технологія елементарної освіти [7, 344].

Відомий німецький педагог А.-В. Дістервег, послідовник Й.Г. Песталоцці, зробив подальший крок у розробці принципу індивідуального підходу. А.-В. Дістервег також вважав, що навчання має бути узгоджене з людською природою і законами її розвитку - це головний закон усякого навчання та закликав учителів старанно вивчати індивідуальні особливості школяра - «без знання рівня розвитку учня неможливе його правильне навчання»; навчати природовідповідно, згідно з особливостями розвитку дитини - «суб'єктивний рівень розвитку учнів завжди повинен служити мірилом.» Він вимагав від учителів враховування індивідуальності учнів при виборі методів навчання - «рівень розвитку учня визначає метод викладання предмета». У відборі змісту освіти «ще більшою мірою потрібно брати до уваги індивідуальність учнів, коли йдеться про навчальний матеріал»; стверджував, що «справжній вихователь домагається природовідповідної гармонійної освіти свого вихованця ... шляхом збудження, а не накопичення навчального матеріалу» [1; 136, 138, 147, 154]

Значний вплив на формування педагогічної науки у XX сторіччі здійснювали передові ідеї Заходу, що сформували рефлексологічний напрям у педагогічній науці того часу - педологію, який виник наприкінці XIX сторіччя у США. Педагогічним підґрунтям педології була ідея вільного виховання дитини, яка отримала назву педоцентризму. В основу цієї теорії була покладена концепція згідно якої зміст освіти, методи і організація навчання зумовлені, головним чином, інтересами і потребами дитини, яка є центром педагогічного процесу. Вихователь має, по-перше, підходити індивідуально до кожної дитини, а по-друге - розвивати лише ті риси характеру, що необхідні суспільству, і тактовно гальмувати ті, що мають перехідний, тимчасовий характер. Таким чином, основним принципом цієї теорії став принцип індивідуального підходу до дитини, основним засобом - індивідуалізація.

Вальфдорфська педагогіка (Р. Штейнер) стала одним з різновидів втілення ідей «вільного виховання» і «гуманістичної педагогіки», яка може бути визначена як технологічна система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, головним завданням якої є допомога дитині в її духовному самовизначенні, створенні максимальних умов для розвитку та закріплення її індивідуальності.

Прикладом технології особистісно-орієнтованого підходу у навчанні та вихованні можна назвати методику М. Монтесорі, яка була переконана у шкідливості класно-урочної системи. У центрі її технології три основних принципи: виховання повинно бути вільним, індивідуальним, спиратися на дані спостережень за дитиною.

Найбільш активні пошуки способів індивідуалізації навчального процесу здійснювалися в США, де децентралізоване керівництво школою давало можливість експериментувати з формами організації навчання. Робилися спроби видозмінити класно-урочне навчання таким чином, щоб надати можливість учням просуватися у засвоєнні навчальної програми власним темпом. Американські вчені на основі розробленої ними теорії константності інтелекту дійшли висновку, що обов'язком школи є забезпечен-

ня диференційованого й індивідуалізованого навчання, яке враховувало б особливості кожного учня. На цій основі довгий час будувався процес навчання в школах Англії і США.

Американський учений - педагог Дж. Дьюї вимагав посилення уваги до особистості, природи дитини: «Ми повинні стати на місце дитини і виходити з цього. Не програми, а вона повинна визначати як якість, так і кількість навчання» [6,245]. Згідно з концептуальним підходом, започаткованим Дж. Дьюї, на Заході розвивалися такі системи індивідуалізованого і активного групового навчання, як метод проєктів, віньєтка-план, дальтон-план та інші. Найбільш повно ідеї Дж. Дьюї знайшли своє відображення у дальтон-плані, що являв собою індивідуалізоване та технологізоване навчання, не пов'язане з класною роботою [3, 37-39].

У зарубіжній педагогіці в останні десятиліття до числа найбільш важливих належить проблема індивідуалізації навчання, яка неоднозначно розглядається різними вченими, викликаючи суперечності. Німецький педагог В.Коррель засобом індивідуалізації навчання вважає створення груп з різним рівнем навчальних завдань та індивідуальним темпом пізнавального просування. Послідовники біхевіористських ідей (Дж.Уотсон, Б.Скіннер, Є.Торндайк, Д.Примек та інші) відстоюють таку систему індивідуалізації навчання, яка здійснюється шляхом безпосереднього включення учнів у систему програмованого навчання, метою якого є механічне навчання - розвиток певною мірою тих чи інших здібностей. Педагоги - «гуманізатори» (Д.Майерс, М.Фантіні, Дж.Неллер, К.Паттерсон, А.Комбс, Дж.Холт та ін.) виступають з позиції «свободи навчання»: відстоюють необхідність формування індивідуальності, виявлення в процесі навчання пізнавальних потреб особистості. У загальнодидактичному плані розробка засобів індивідуалізації навчального процесу в зарубіжній школі характеризується відмовою від основних елементів класно-урочного навчання (стабільності складу основної навчальної групи, створення гомогенних груп), заміною функцій учителя, який виступає, головним чином, в ролі організатора-консультанта, та розробкою індивідуалізованих технологій навчання [3, 81 -89]. Проведений історичний екскурс дає можливість усвідомити, що вивчення досвіду організації індивідуалізованого навчання, в тому числі і зарубіжного, є підґрунтям побудови сучасний особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистервег А.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 136-154.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Педагогика - М., 1982. - Т.1.- 656с.
3. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: навч посіб. Для студ. ВИЗ. - Тернопіль, 1996. - 290с.
4. Локк Д. Мысли о воспитании. - М., 1939. - 131 с.
5. Монтень, Мишель Опыты: Пер. А.С. Бобовича - М.: Акад., наук. СССР. 1960. - Кн. I. -256с.
6. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX века.: Сб. науч. трудов /Под ред. К.И. Салимовой - М.:АПН СССР, 1980. - 164 с.
7. Песталотці І.Г. Вибрані педагогічні твори в трьох томах. ТЛІ. - К., 1965. - 635 с.
8. Рабле Франсуа. Гаргантюа и Пантагрюэль. - М.Детская лит-ра- 1989. -686с.

In a paper the historical aspect of realization of a principle of the individual approach in foreign pedagogics is esteemed.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сидорчук Н.Г.

Житомирський педуніверситет

Демократичні зміни в суспільстві визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти. У сучасних соціокультурних умовах особливого статусу набуває проблема оновлення роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Дедалі більше уваги приділяється розробці нового змісту освіти, системи принципів, методів та форм