

УДК 373.51

І. І. Смагін,

доктор педагогічних наук, професор

(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: РЕАЛЬНІСТЬ ЧИ ПЕРСПЕКТИВА?

У статті виявлено та порівняно ознаки суб'єктно орієнтованого та особистісно орієнтованого навчання у контексті сучасної загальної середньої освіти. Визначено, що особистісно-орієнтоване навчання фрагментарно здійснюється і в умовах школи, і цілеспрямовано, в окремих авторських системах навчання, котрі націлені на особистість як носія власного змісту і внутрішніх життєвих смислів. Зроблено висновок, що поширення особистісної парадигми навчання прямо залежить від темпів переходу до громадянсько-державної моделі управління освітою в умовах розвитку громадянського суспільства.

Поняття "особистісно орієнтоване навчання" в останній час із наукового виміру перейшло у педагогічну практику та нормативні акти, що регламентують різні сторони освітньої діяльності. У звітах загальноосвітніх закладів, у риторичі педагогів це поняття стало часто використовуватися в інших, ніж передбачає педагогічна наука, значеннях. Переважно цим поняттям практики характеризують ті аспекти освітнього процесу, які науково визначаються як суб'єктно орієнтоване навчання, індивідуалізація навчання, диференціація навчання.

Проблеми особистісно орієнтованого навчання глибоко досліджені як вітчизняними вченими (І. Бех, Л. Благодаренко, В. Рибалка, С. Подмазін, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.), так і зарубіжними (М. Алексєєв, О. Бондарєвська, Ю. Долженко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.). Але відмінності особистісно орієнтованого навчання від суб'єктно орієнтованого потребують додаткового висвітлення.

Метою даної статті є виявлення та порівняння ознак суб'єктно та особистісно орієнтованого навчання у контексті сучасної загальної середньої освіти.

Загальновідомо, що середня освіта як соціальний інститут, котрий на кожному етапі розвитку суспільства змінювався відповідно до оновлених вимог, постійно виконувала і виконує функцію збереження, відновлення і передавання новим поколінням суспільного досвіду з метою подальшого розвитку соціуму.

Кожна держава і відповідне суспільство на певному етапі свого розвитку формують і, за необхідності, формалізують вимоги до середньої освіти у конкретних нормативних актах. Такий підхід максимізований у централізованих системах управління освітою (міністерство – регіональні органи – локальні органи – заклад освіти) і мінімізований у децентралізованих.

У децентралізованих системах управління освітою (наприклад, в США) держава формує державний запит на освіту в мінімальних стандартних вимогах до навченості, але мету і зміст освіти визначає, насамперед, суспільство через громадянські інститути.

Природно, що у всіх системах освіти можливе неспівпадіння між державним і суспільним замовленням на мету і зміст освіти. Мотиви спрямованості замовлень можуть бути пов'язані з політичними уподобаннями, економічною доцільністю, корпоративними чи бізнес інтересами, ідеологічною кон'юнктурою тощо. Суспільне замовлення за раціональних та ірраціональних причин може цілеспрямовано або стихійно швидко і суттєво змінюватися.

Сама ж середня освіта як сформована на корпоративних принципах система тяжіє до самозбереження, що виявляється у її консерватизмі та традиційності. Суб'єкти освітньої діяльності також беруть участь у визначенні мети і змісту освіти, впливаючи і на державу, і на громадську думку.

В радянські часи загальноосвітня школа могла функціонувати лише в межах так званої *пізнавальної* парадигми, коли учні отримували нормативно визначений перелік знань, умінь і навичок, "озброювалися" державною ідеологією та готувалися до виконання зовні заданих соціальних ролей в індустріалізованому стандартизованому суспільстві. Форми навчання адекватно меті і завданням могли бути переважно колективними, уніфікованими і стандартизованими в межах класно-урочної системи навчання. Особистісний розвиток за такого підходу був побічним продуктом освітньо-виховної діяльності і також суворо ідеологічно регламентувався. Як зазначає П. Саух, така парадигма навчання була спрямована на пристосування людини до соціального середовища [1: 3].

В сучасній Україні в умовах масової школи мета середньої освіти та її зміст продовжують формуватися переважно за державним замовленням, документально фіксуються та впроваджуються в навчальний процес у передбачених формах відповідними методами і засобами. Але за умов панування громадянського суспільства та функціонування в його межах правової держави в умовах постіндустріального суспільства мета і зміст освіти повинні визначатися у відкритому діалозі між громадськими інституціями і державою. Держава має нормативно закріплювати принципи такого діалогу і забезпечувати правовий простір для його проведення. В такому соціумі суспільне замовлення домінує над державним, розвиток особистості є стрижнем освітньої діяльності. Саме за таких умов є доцільним і

реально необхідним існування *особистісно спрямованої* парадигми освітньої діяльності, де зміст освіти є не зовні нормативно заданою величиною, а виявляється як внутрішній потенціал дитини, що потребує від педагога вивчення і супроводу у процесі розвитку та пошуку особистісних смислів. За такого підходу освітні стандарти, програми, нормативно визначені пріоритети недоцільні або відступають на задній план. На передньому – конкретна особистість з її життєтворчим потенціалом, внутрішніми смислами, переживаннями, мотивами тощо. Ця парадигма навчання спрямована не на пристосування людини до зовнішнього середовища, а на розкриття її сутнісних сил і внутрішнього потенціалу.

Такий підхід до освітньої діяльності відповідає викликам доби постмодерну і доцільний в умовах розвиненого громадянського суспільства та правової держави.

Сучасне українське суспільство поки знаходиться в стані перетворення з сукупності "трісок, що летять, коли рубають ліс", у громадянське суспільство, із спробами соціальної, національно-культурної та конфесійної ідентифікації. Відповідно відбувається складний і драматичний пошук оптимальних взаємовідносин між суспільством і державою як способом організації публічної влади в цьому суспільстві. Тому вибір мети і змісту шкільної освіти в сучасній Україні знаходиться у просторі між *лізнавальною* і *особистісною* парадигмами навчання, в діапазоні окресленому точками, з одного боку, нівелюванням особистості в колективних (етнічних, конфесійних, соціальних і регіональних) утвореннях, з іншого – крайньої індивідуалізації людини.

У централізованих керуваних системах освіти мета і зміст її функціонування формалізуються в нормативних актах державою як на основі зворотнього зв'язку з суспільством, так і без нього. В сучасній Україні мета середньої освіти визначена виключно державою (Верховною Радою України) в законах "Про освіту" і "Про загальну середню освіту". Під час прийняття цих законів суспільний запит на мету і зміст середньої освіти шляхом слухання в територіальних громадах, на сходах, сесіях, з'їздах ґрунтовно не вивчався і також цілеспрямовано не досліджувався соціологами. Обговорення проблем мети і змісту освіти з представниками різних "цехів" освітянської корпорації (переважно керівниками) є варіантом корпоративного замовлення, яке не завжди відображає інтереси всього суспільства. Конституційне положення, що народ виражає свою волю через депутатів рад (ст. 5) у сучасній українській дійсності є скоріш теоретичним постулатом, ніж відображенням політичної дійсності. Саме тому частина освітніх реформ "пробуксовує" або тихо саботується на локальному рівні.

За умов формування мети і змісту середньої освіти як державного замовлення переважно представниками професійних корпорацій (народних депутатів України, держслужбовців, керівників закладів освіти, науковців тощо), які іноді не погоджують результати власної роботи навіть між собою, мета освіти визначається різною в різних документах, що не сприяє розвитку особистісно орієнтованого навчання. Так, у Законі України "Про загальну середню освіту" сказано: "Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на *загальнолюдських цінностях* та принципах науковості, *полікультурності*, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави" [2]. У проекті Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) вже наголошується, що загальна середня освіта ґрунтується на *загальнонаціональних цінностях* і *українознавчому спрямуванні* [3]. Мета середньої освіти в галузевому законі – *всебічний розвиток особистості* [4]. Мета середньої освіти в проекті Державного стандарту – формування *соціально-педагогічної моделі випускника загальноосвітнього навчального закладу* [2]. Як говорять, відчуйте різницю.

Ми не дискутуємо з приводу пріоритетності загальнолюдського чи національного, полікультурності чи українознавчої спрямованості. Ми лише вказуємо, що за умов централізованого управління освітою легітимізується тільки державне замовлення на мету і зміст освіти, яке формують групи чиновників, котрі навіть між собою не узгоджують параметри показників освіти, оскільки не підконтрольні і не підзвітні інституціям громадянського суспільства.

Тому актуальним є питання щодо принципової можливості за умов централізованого управління освітою та переважно державного замовлення на неї, в умовах стандартизації освіти законами, стандартами і програмами, здійснювати особистісно орієнтоване навчання. Чи можливий в сучасній вітчизняній загальноосвітній школі масовий перехід на особистісно спрямовану парадигму навчання? Адже саме така ознака організації шкільного навчання вже стала звичною в різноманітних звітах, інформаціях, атестаційних справах, матеріалах на освітянських виставках, у текстах дисертаційних досліджень.

Як зазначає С. Подмазін, посилаючись на Е. Мун'є, особистісно орієнтованого навчання (освіти) як реальної соціальної практики, а не як ідей і локального досвіду, ще не було в історії людства [5]. Сьогодні у всьому світі панує авторитарна модель навчання, яка відповідає характеру індустріальної цивілізації, матрицю котрої складає масове стандартизоване машинне виробництво. Тому в освіті панують принципи стандартизації, синхронізації, концентрації, централізації і максимізації [5: 80].

Те, що ми називаємо сьогодні в нашій практичній освітній діяльності особистісним підходом, насправді в педагогічній науці визначається як суб'єктний підхід. Суб'єктна педагогіка, за М. Алексєєвим, – це

теоретичні і практичні розробки, в яких акцент робиться на самостійності й активності учнів (від алгоритмізованої діяльності до "квазідослідження") в операціонально-технічному плані [6]. Сміслова, ціннісно-емоційна сфера особистості, її включення представлені як побічний продукт діяльності учня (на рівні переживання досвіду задоволення, радості від самостійно виконаної роботи), або обмежується виключно пізнавальною сферою (мотивація, емоції, значимість "руху мізками" тощо).

Особистісно-орієнтована педагогіка робить акцент на розвиткові особистісного ставлення до світу, до діяльності, до себе. Це вимагає не просто активності і самостійності, а обов'язково суб'єктивної активності і самостійності. Тут учень не провідник ідей учителя, а їх творець. Результат такої діяльності повинен пройти верифікацію на легітимність і достовірність особистісній позиції.

Смісл діяльності, її співвідношення з іншими діяльностями, ієрархія уподобань в оцінках, розвиток рефлексії, наявність особистої позиції – головні орієнтири особистісно-спрямованої освіти [6: 31-32].

Тільки в особистісній педагогіці виявляється "надситуативна активність", а в суб'єктній вершиною є перенесення засвоєного знання в нову ситуацію.

Особистісно орієнтоване навчання характеризується такими ознаками:

- в центрі знаходиться самотунтність дитини, її самоцінність, суб'єктивність процесу учіння, а традиційне учіння спрямоване на формування в людині набору певних соціальних функцій і реалізатора певних моделей поведінки, зафіксованих у соціальному замовленні школи;

- особистісно орієнтоване навчання – це не просто врахування особливостей учня, а включення особистісних функцій дитини, затребування її особистісного досвіду;

- сутність особистісно орієнтованого навчання технологічно розкривається через активізацію особистісних функцій на основі особистісного досвіду переживань суб'єкта учіння, підкреслюється унікальність особистісного досвіду і його діяльна природа;

- змістовно особистісний досвід переживань забезпечується за рахунок протиставлення точок погляду, невідповідності ієрархії смислів, неоднозначності навчального тексту, зміни статусу і т. і.;

- як одиниця для розуміння і проектування навчання в межах особистісно орієнтованого підходу розглядається навчальна ситуація;

- освітній стандарт в особистісно орієнтованому навчанні не мета, а засіб, який визначає напрямки і межі використання предметного матеріалу як основи особистісного розвитку на різних щаблях навчання; крім того, стандарт виконує функцію узгодження ступенів освіти і відповідних вимог до особистості;

- критерії особистісно орієнтованого навчання – параметри особистісного розвитку. Але практично їх складно сформулювати і діагностувати [6: 66-67].

Організовуючи особистісно орієнтоване навчання, можна проектувати загальну стратегію, що відображається в концепції розвитку школи (навчальні плани, програми, необхідний кадровий і матеріальний потенціал), і розробку засад проектування конкретних навчальних ситуацій, оскільки саме в конкретній ситуації в кінцевому підсумку і буде визначатися проект педагогічної діяльності.

Як зазначає О. Савченко, особистісно орієнтоване навчання передбачає рух від учня до змісту і методики, а не навпаки, врахування його типологічних та індивідуальних особливостей в усіх вимірах навчально-виховного процесу [4: 627]. Якщо джерело формування змісту освіти внутрішнє – то тоді буде логічним особистісно орієнтований підхід.

Очевидно, що особистісно орієнтований підхід у навчанні організаційно ідеально відповідає децентралізованій системі освіти. Наявність стандартів тут можлива, але вони можуть визначати мінімально необхідний рівень досягнень або мати рекомендаційний характер.

Негатив організації масового навчання за особистісною парадигмою в постіндустріальному суспільстві полягає в тому, що дитина, у котрої сформовано власний зміст освіти, але який не співпадає з вимогами освітніх стандартів для виконання певних соціальних функцій, не зможе достойно соціалізуватися – стати студентом університету, отримати певну професію тощо. Для цього прийдеться "підтягувати" власний зміст до зовнішніх щодо особи вимог.

Отже, особистісно орієнтована модель є ідеальною, яка в умовах централізованої освітньої системи та масової школи матеріалізується переважно в суб'єктному підході до навчання.

Суб'єктний підхід ґрунтується на відомих з радянської педагогіки поняттях індивідуалізації та диференціації навчання.

Застосування індивідуалізації навчання передбачає не пристосування цілей і основного змісту навчання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості [4: 332].

Відмінність індивідуалізації навчання від диференціації полягає в тому, що індивідуалізація передбачає врахування індивідуальних особливостей обдарованих, середніх за успішністю, важковиховуваних учнів одного колективу тощо. А диференціація передбачає групування учнів на підставі певних особливостей для спеціального навчання (класи вирівнювання, поглибленого вивчення, розподіл навчальних програм у старших класах тощо). Диференціація – це поділ учнів на характерні типологічні групи за різними показниками: рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним

інтересом школярів, темпом навчання тощо [4: 210]. Диференціація навчання – це конкретна форма організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації у навчанні принципу індивідуалізації. *Диференціація – це форма навчання, індивідуалізація – це принцип навчання.*

Як зазначає О. Ярошенко в "Енциклопедії освіти", диференціація буває зовнішня і внутрішня. Внутрішня диференціація – це коли учні, навчаючись в одному класі, для засвоєння знань користуються завданнями різного рівня складності та різною допомогою з боку вчителя [4: 211]. Зовнішня – здійснюється шляхом створення окремих класів, і, в свою чергу, поділяється на рівневу і профільну. Рівнева – диференціація за здібностями та успішністю у навчанні, вона бере початок із 60-х років ХХ ст., коли були створені перші програми для поглибленого вивчення. Профільна – диференціація за інтересами та пізнавальними нахилами до професії, бере початок з 30-х років ХХ ст. Поєднання обох видів диференціації властиве факультативам.

Як підкреслюють дослідники, у початковій школі переважає внутрішня диференціація, в основній школі – внутрішня плюс класи поглибленого вивчення, у старшій школі – зовнішня профільна диференціація.

Поряд з індивідуалізацією і диференціацією навчання у вітчизняній школі протягом ХХ ст. фрагментарно впроваджувалися елементи особистісного навчання. М. Алексєєв вважає, що з початку ХХ ст. ідея людини в її філософсько-релігійному трактуванні вперше лягла в основу освіти. Біля витоків російської школи вільного виховання був Л. Толстой. Російський варіант такої школи визначався суб'єктно зорієнтованим і ґрунтувався на філософських засадах християнської антропології та російського екзистенціалізму. Так само, як система М. Монтессорі заснована на католицизмі, а Р. Штайнера – на антропософії [6: 17].

У радянській дидактиці на рівні теорії проголошувалися установки на особистісний фактор, а у практиці – учень формувалася як "гвинтик" системи.

У 20-х – 30-х роках елементами особистісного навчання визнавалися дослідницький метод, Дальтон-план, метод проєктів. Оскільки Дальтон-план формувалася індивідуалізм, тому збереження особистісно-орієнтованої компоненти залишилися на рівні методу проєктів, який орієнтувався на творчість всередині колективу [6: 19].

В 30-х – 50-х роках хоча декларувалося формування особистості, але на перші позиції вийшло "озброєння" учнів системою наукових предметних знань. Особистісний фактор враховувався у принципі усвідомленості й активності. В 60-х – 80-х роках у процесі розробки проблем змісту освіти особистість учня стала інваріантом і своєрідною домінантою. Крім того, в цей час робився акцент на дослідженні пізнавальної самостійності учнів. Тому отримали розвиток проблемне, програмоване і розвивальне навчання. Проблемне навчання було орієнтоване на створення умов передавання досвіду творчої діяльності, а програмоване – на максимальну індивідуалізацію навчання.

Окремою сторінкою в запровадженні особистісного підходу до навчання став пошук педагогів-новаторів. У всіх новаторів присутня певна цілісність особистості учня, спроба перебороти функціоналізм у її розумінні. В роботах новаторів присутні описи-проєкти навчального процесу, де є суб'єкт учіння, робота з яким важко операціоналізується, а її рефлексія – скоріш визначення певного поля спільної діяльності ("подія"), певне структурування якої дає розвивальний ефект [6: 26]. Також у вітчизняній освіті з'явилися наступники особистісного навчання за системами М. Монтессорі, Р. Штайнера та ін.

Отже досвід особистісно орієнтованого навчання фрагментарно накопичений вітчизняною педагогікою і школою. Але в умовах освітньої діяльності з централізованим управлінням, в умовах стандартизації і спрямованості освіти на зовні задані (стандарты, програми тощо) параметри для результатів освітньої діяльності, за необхідності існування масової школи, – перехід на особистісну парадигму є тільки планом на майбутнє. Реалізація цього плану сьогодні частково здійснена в окремих авторських системах навчання. М. Алексєєв умовно ці системи поділив на чотири групи, підставами для поділу на які є, з одного боку, їх орієнтованість на особистісну чи суб'єктну педагогіку, а з другого – рівень їх методологічної відпрацьованості: культурологічний чи інструментальний. Так, до особистісно орієнтованих культурологічних систем дослідник зарахував лише системи Ш. Амонашвілі та школу діалогу культур В. Біблера. До особистісно орієнтованих інструментальних – систему Л. Занкова; до суб'єктно орієнтованих культурологічних – систему Д. Ельконіна-В. Давидова; до суб'єктно орієнтованих інструментальних – системи В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ільїна, І. Волкова, П. Гальперіна, Н. Талізної та ін. [6].

Таким чином, сучасний стан розвитку вітчизняної загальної середньої освіти передбачає домінанту масової школи на основі зовні заданих параметрів освіти в межах державного і частково суспільного замовлення. Така освіта може бути переважно суб'єктно орієнтованою на принципі індивідуалізації навчання у формах його диференціації.

Особистісно орієнтоване навчання фрагментарно здійснюється і в умовах масової школи, і цілеспрямовано, в окремих авторських системах навчання, котрі націлені на особистість як носія

власного змісту освіти і внутрішніх життєвих смислів. Але поширення особистісної парадигми навчання напряму залежить від темпів переходу до громадсько-державної моделі управління освітою в умовах розвитку громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Саух П. Ю. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформації науки / Петро Юрійович Саух // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 2–7.
2. Закон України "Про загальну середню освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon1.rada.gov.ua>.
3. Проект Державного стандарту базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
6. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение : вопросы теории и практики : [монография]. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Saukh P. Yu. Eksplikatyvni zminy osvitiioi paradygmy u konteksti transformatsii nauky [Explicative Changes of the Educational Paradigm in the Context of Science Transformation] / Petro Yuriiovych Saukh // Shliakh osvity [Education Way]. – 2007. – № 1. – S. 2–7.
2. Zakon Ukrainy "Pro zagalnu seredniu osvitu" [Ukrainian Law on the "Comprehensive Education"] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.zakon1.rada.gov.ua>.
3. Proekt Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi serednioi osvity [The Project of the State Standard of Basic and Complete Secondary Education] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.mon.gov.ua>.
4. Entsiklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / APN Ukrainy ; [golovnyi red. V. G. Kremen]. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Podmazin S. I. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie : sotsialno-filosofskoe issledovanie [Personal-Oriented Education : Social-Philosophical Research] / Segei Ivanovich Podmazin. – Zaporozh'e : Prosvita, 2000. – 250 s.
6. Alekseev N. A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie : voprosy teorii i praktiki [Personal-Oriented Education : Questions of Theory and Practice] : [monographiia]. – Tiumen : Izd-vo Tiimenskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996. – 216 s.

Матеріал надійшов до редакції 06.12. 2011 р.

Смагин И. И. Личностно ориентированное обучение в современной общеобразовательной школе: реальность или перспектива?

В статье выявлены и сравнены признаки субъектно ориентированного и личностно ориентированного обучения в контексте современного общего среднего образования. Определено, что личностно ориентированное обучение фрагментарно совершается и в условиях массовой школы, и целенаправленно, в отдельных авторских системах обучения, которые направлены на личность как носителя собственного содержания образования и внутренних жизненных смыслов. Сделан вывод, что распространение личностной парадигмы обучения напрямую зависит от темпов перехода к общественно-государственной модели управления образованием в условиях развития гражданского общества.

Smagin I. I. Personality Oriented Teaching in the Modern School: Reality or Prospect?

The article identifies and compares the features of the subject-oriented and personality-oriented teaching in the context of the modern secondary education. It is determined that personal-oriented teaching fragmentarily is conducted both in the conditions of mass school and intentionally, in the separate authors' teaching systems that are directed onto a personality as a carrier of the personal content of education and internal living senses. It is concluded that the spread of the personal learning paradigm depends on the pace of transition to the community-state model of education management in the development of the civil society.