



УДК 141.7:378

## ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СЕНС ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### Інна ПРУДЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри соціальної філософії  
та філософії освіти Інституту  
філософської освіти і науки  
Національного педагогічного університету  
ім. М. П. Драгоманова, м. Київ.

© Прудченко І., 2013



ожне суспільство володіє не-  
оцінним (почасти не усві-  
домленим) багатством – ін-  
телектуальними ресурсами.  
У більшості своїй вони пере-  
бувають у латентному стані,  
в очікуванні певних сприят-

ливих соціальних умов для реалізації. Й од-  
ним із стратегічних завдань є розкриття цих  
ресурсів, що має здійснюватися не зусилля-  
ми кількох людей або ж окремими групами і  
не декларативними заявами про важливість  
інтелектуального розвитку, а в загальнона-  
ціональному масштабі. У зв'язку з цим, осо-  
бливою є роль освіти, покликаної виявляти,  
оберігати й зрощувати інтелектуальний  
потенціал нації. Вона має забезпечити такі  
умови формування інтелекту, коли розумін-  
ня, осмислення й усвідомлення явищ по-  
стійно стимулюються. Сучасна ж освіта орі-  
єнтується переважно на засвоєння узагаль-  
нених алгоритмів розумових дій і не перей-  
мається розкриттям творчих сил людини.  
Останнє неможливе без пильної уваги до  
людської індивідуальності, виявлення і роз-  
вій якої є чи не єдиною запорукою її твор-  
чого інтелектуального зростання. Особли-  
во відчутною у розгортанні індивідуальної  
своєрідності й інтелекту особистості є роль  
учителя у спрямуванні людського шляху.

Сучасний учитель покликаний створю-  
вати умови для формування вільної особис-

**Ключові слова:** індивідуальність, пе-  
дагогічна освіта, спадкова гетероген-  
ність, індивідуально-диференційований  
підхід.

*Здійснено спробу пошуку індиві-  
дуального сенсу педагогічної освіти.  
Умотивовано доцільність урахуван-  
ня педагогікою принципу спадкової  
гетерогенності людства. Актуалі-  
зовано проблему розуміння людської  
рівності, акцентовано увагу на її  
інтерпретаціях в освіті. Обґрунто-  
вано необхідність виявлення індиві-  
дуального джерела розвитку май-  
бутнього вчителя, орієнтації педа-  
гогічного мислення на сприйняття  
іншої індивідуальності.*

тості школяра, його мислення, вчити учнів спілкуватися, розуміти одне одного. Адже сьогодні освічена людина – не лише «людина обізнана» (спеціаліст), а, насамперед, підготовлена до життя, та, що орієнтується у складних життєвих ситуаціях, проблемах культури, здатна осмислити своє місце у світі. Тому майбутній учитель мусить пам'ятати, що свої знання і вміння він має передати тим, кому вони потрібні. А потрібні вони всім, але різною мірою. Одним для того, щоб вряди-годи використовувати їх у відповідних життєвих ситуаціях, іншим – для підвищення свого загальноосвітнього рівня, третім знання та майстерність стануть дороговказом на шляху творчого зростання і самореалізації. Кожен візьме саме стільки, скільки зможе усвідомити. Для вчителя головне – бути відкритим для всіх, сприймати різних і зуміти сказати так, щоб бути зрозумілим для кожного. Саме на це має орієнтуватися педагогічна освіта, покликана підготувати вчителя до виконання своєї величної місії – збереження і збагачення людського потенціалу.

Розглядувана у статті проблема ґрунтується на аналізі джерел, присвячених дослідженню проблем педагогічної освіти, авторами яких є В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, А. Кочетов, В. Кремень, С. Клепко, А. Петровський, В. Олійник, Н. Хмель та ін.; вмотивовується у контексті парадигми особистісно-орієнтованого навчання (О. Бондаревська, В. Серіков, О. Пехота, І. Якиманська та ін.); поглиблюється завдяки філософським (В. Стьопін, А. Гусейнов, В. Межуєв, В. Толстих та ін.), психологічним (Е. Голубева, В. Русалов, В. Вілюнас) ідеям, а також ґрунтовним науковим розробкам медичної та педагогічної генетики (В. Ефроїмсон, Є. Ізюмова).

Метою статті є обґрунтування необхідності й доцільності відходу від процесуальної абстракції як визначальної у навчальному пізнанні у бік першорядності окреслення індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя, формування його унікальної професійно-особистісної позиції.

Індивідуально-диференційований підхід до організації навчального процесу у середніх і вищих закладах освіти нині є пріоритетним. Учені переконані, що саме навчальна диференціація допоможе зорієнтувати освіту на формування цілісної особистості, враховувати її пізнавальні інтереси й запити. Проте масова педагогічна практика не поспішає з реалізацією проголошених ідей, хоча їхня гуманістична спрямованість – факт загальноновизнаний. Нині вітчизняна система середньої освіти має певний досвід реалізації особистісно-орієнтованої моделі навчання, що зумовлює диференційований підхід до учня. Такий підхід, зазвичай, трактується як *зовнішня диференціація*, що передбачає спочатку створення структур, у рамках яких вона можлива (спеціалізовані, профільні навчальні заклади – коледжі, ліцеї та ін., спеціалізовані класи, групи за здібностями, інтересами), а вже потім виявлення індивідуальності тих, хто навчається. І. Якиманська на основі здійснених досліджень упевнено доводить важливість і «особистісну ефективність» *внутрішньої диференціації*, де визначальною є індивідуальність. Метою навчання проголошується розкриття цієї індивідуальності, а лише тоді – визначення структур, у межах яких індивідуальність оптимально розвиватиметься. Внутрішня диференціація не передбачає первинного поділу учнів за інтересами і здібностями; всі вони навчаються у змішаних класах. Тому тут формулюється завдання всебічного розвитку кожного вихованця. У такому разі диференціація сприяє індивідуалізації навчання і загалом розвитку індивідуальності [7, 87–88].

У контексті розглядуваної проблеми запитаємо: чи орієнтує сучасна вища педагогічна школа майбутнього вчителя на роботу в умовах навчальної диференціації? Взяти хоча б зовнішню диференціацію. Сучасний вищий педагогічний навчальний заклад готує вчителів за певним фахом (вихователь, учитель початкових класів, учитель-предметник у старших класах), але не здійснює спеціальної підготовки вчителів для роботи у спеці-

алізованих навчальних закладах (за винятком учителів-дефектологів). Можливість працювати у профільних школах, коледжах, ліцеях надається, передусім, тим, хто має поважний досвід роботи, або ж тим, хто по закінченню вищого навчального закладу отримав червоний диплом, що й донині формально засвідчує високу якість професійно-педагогічної підготовки його власника. Сучасний учитель здатний диференціювати учнів хіба що за трьома усталеними (часто нав'язаними йому) критеріями-штампами: «трієчник», «хорошист», «відмінник». Учень, якого зараховують до категорії «відмінник», мусить усі предмети засвоїти «на відмінно», що, враховуючи природну неоднорідність людських здібностей, – нонсенс. Така сама ситуація, лише зі знаком «мінус», із «трієчниками».

Якщо брати до уваги той факт, що вищий педагогічний навчальний заклад орієнтується на підготовку вчителя для загальноосвітньої школи загалом, то логічно припустити, що така підготовка спрямована на його роботу з різними дітьми, одні з яких, наприклад, – «гуманітарно налаштовані», інші – виявляють хист до технічних дисциплін; один комфортно почуває себе у світі кольорів і художніх образів, а інший – не уявляє себе поза хімічною лабораторією. Чи кожен учитель зможе помітити і вирізнити серед своїх вихованців істинний талант і геній? Чи готовий він працювати з ними, допомагаючи їм реалізувати себе? Чи здатний учитель пробачити учневі незацікавленість його предметом, коли той відчуває внутрішню потребу в іншому? Найімовірніше – ні. Бо ж готується за єдиними стандартами і вважає себе останньою інстанцією у визначенні дисциплінарних істин. Найважче йому дається розуміння іншої індивідуальності, іншого шляху, іншої думки, усвідомлення того, що всі люди різні.

Така ситуація – результат тривалої колективістської орієнтації вітчизняної освіти, яка базисною основою людського буття визначала не цінність індивідуальності,

а значущість колективного, групового. Натомість, лише цінність особистості є справді змістом загальнолюдського.

Доведено, що узгодженість загальнолюдського (цілого, всезагального) й індивідуального (що не зводиться до часткового чи одиничного) відбувається через утвердження і культивування загальнолюдським індивідуального, а не його заперечення. Таке узгодження є результатом відкриття у всезагальному (те, що реально існує в історії) глибоко прихованого сенсу індивідуального існування. «Всезагальне стає загальнолюдським не щодо часткового (суспільно розділеного), а щодо індивідуального буття людей. Не намагатися підігнати людей під певні загальні й обов'язкові для всіх правила й настанови, а у найзагальнішому, як воно склалося у ході історії, виявити те, що є значущим і цінним для кожної людини. Інакше кажучи, розкрити індивідуальний смисл всезагального – так можна визначити цей шлях» [2, 41]. Отже, суперечність виникає не між загальнолюдським й індивідуальним, а між загальнолюдським і груповим. Саме останнє є частиною загальнолюдського як цілого, яке не може бути прирівнюваним ані до жодної зі своїх частин, ані до їх простої суми як результату механічного поєднання. Тому «лише як індивідуальна особа людина може піднятися до рівня того, що об'єднує її з усіма іншими людьми, незалежно від її чи їх групової приналежності. За самим своїм смислом загальнолюдське збігається з індивідуальним, з тим, що близьке і зрозуміле кожній людині, до якого б класу, партії, ідеології чи народу вона себе не зараховувала. Загальнолюдське виявляє себе в масштабі не окремої групи чи всіх їх разом, а індивідуального буття кожної людини, тобто завжди конкретної людської особистості» [2, 42–43]. Тому освіта, і насамперед вища педагогічна, має орієнтуватися передусім на особистість, індивідуальність вихованця, а будь-яка освітня проблема має розв'язуватися крізь призму проблеми особистості.

Пріоритетність індивідуального над груповим, нескінченність і різноманітність ви-

явів індивідуального актуалізує проблему розуміння людської рівності. Фактична (істинна) рівність передбачає рівність у духовному багатстві людей, «коли кожному належить усе те, що належить іншому». Тут слід мати на увазі те, що за своєю природою належить кожному і є всезагальним надбанням – усю людську культуру, що робить людину культурно багатою. «Допоки люди будуть зайняті розподілом речей і грошей, вимірюючи ними розміри свого багатства, вони ніколи не будуть рівними одне одному. Але тією мірою, якою вони вбачають своє багатство у досягненнях світової культури, в її реальних цінностях, вони виявляються фактично рівними одне одному, як рівні між собою всі, хто черпає з однієї і тієї самої скарбниці. Людська рівність – це рівність «у душі», в культурі...» [2, 45].

Істинна рівність – це рівність у творчій самореалізації, можливість жити і творити відповідно до свого призначення і закладених природою потенцій. Така рівність передбачає свободу кожного, що передусім є свободою безупинного людського розвитку. Зрозуміло, що вона не передбачає абсолютної подібності людей. Навпаки, підкреслює їхню неповторну індивідуальність, унікальність і самотність, а отже одночасно забезпечує рівне право кожної людини послуговуватися «всезагальним» культурним багатством і право на власну неподібність, право по-особливому реалізовувати себе у своїй діяльності, у своїх індивідуальних життєвих маніфестаціях. «Ця рівність не так кількісна, як якісна, подібно до того, як нерівні, не еквівалентні один одному два різні таланти. Кожний тут незамінний і тому не може бути прирівняний до іншого. І тільки у цій своїй якісній незрівнянності і неповторності, у своїй індивідуальній унікальності люди по-справжньому рівні одне одному, «варті» одне одного: рівні у своїй нерівності й нерівні у своїй рівності» [2, 45–46].

Такі міркування розвінчують надмірні побоювання щодо елітаризму, який призводить до появи відокремленої, панівної еліти – певної групи людей, які начеб-

то наділені винятковими здібностями і талантами. Такі сумніви – результат десятиліттями плеканої «ієрархічної свідомості», що заблукала між тезами «всі рівні» і «всі однакові». Нині доведеним є факт, що все те, що донедавна вважалося набути завдяки соціальному навчання після народження людини (тобто специфічно людське), закладене в її природі, генетиці. Воно ж є фіксованим співвідношенням біологічних структур і програм, які забезпечують факт існування індивідуально вроджених стратегій і тенденцій поведінки. У зв'язку з цим обґрунтованою є думка про те, що індивідуально особливі програми, нові соціальні чинники мають справу не з «аморфною біологією», а накладаються на індивідуально різноманітну, унікальну комбінацію здібностей. Отже, соціалізація починається не з чистого аркуша паперу, а з «індивідуально певної величини». Тому біологічне, що виявляється у здібностях, і соціальне виступають як рівноправні елементи системної детермінації індивідуальності людини. Попри безсумнівну логічність та обґрунтованість таких міркувань, і донині існують концепції розвитку людини, які не враховують базових потреб людини. Натомість вони орієнтуються на формування їх, тобто на розвиток соціальної людини «з нуля», замість того, щоб вивчати і спиратися на вже наявну задану структуру [3, 109–110].

Отже, «чи не час усім повернутися на грішну землю? До основи, до суті. Чи не час на цій землі побачити конкретну людину і, не відмовляючи нікому в гідності й рівності, зрозуміти, що ця людина також може бути вершиною якоїсь піраміди? І таких пірамід – безліч» [5, 33].

Подібні сумніви непокоять і педагогіку. Вона ніяк не може налаштуватися на доведений нині факт існування людської різnorodності, чималих резервних можливостей, потенцій людського мозку, невичерпної багатоманітності комбінацій здібностей, що потребують розвитку і перспектив реалізації. Вона ніяк не може змиритися з тим, що кожен вихованець (учень, студент) є яскравою індивідуальністю, яка обов'язково ви-

різнятиметься і у чомусь буде першою серед інших. З цього приводу відомий учений, автор фундаментальних праць із медичної генетики, фахівець із генетики психічних хвороб, основоположник педагогічної генетики В. Ефроїмсон зазначав: «...Чи слід лякатися того, що в класі серед двадцяти школярів яскраво вирізняється перший математик, перший фізик-експериментатор, перший літератор, перший поет, перший художник і мистецтвознавець, перший піаніст чи скрипаль?.. Нам видається, що саме ранній і повсякденний контакт із багатьма яскравими особистостями і різноманітними обдаруваннями, що розвиваються, вже у дитинстві чи юності гаситиме те прагнення до зверхності, ту першість престижності, той інстинкт панування, самоствердження за чужий рахунок, який перероджується в «лібідум домінанді», у жагу до верховенства, до влади» [4, 50]. Педагогіка мусить нарешті дійти до розуміння того, що допитливість вихованця, яка є запорукою його активності, самостійності, креативності у навчанні, затоптується його ж «нездарністю», що є наслідком ситуацій, коли молоді людину змушують робити те, що їй не до душі. Тоді ж вона «швидко обростає комплексами, починає почувати себе «неповноцінною», і саме це найчастіше заважає їй віднайти в собі вже наявний і, можливо, неабиякий математичний, конструкторський, поетичний чи будь-який інший талант» [4, 52]. Педагогіці варто позбутися марних побоювань щодо занадто ранньої профілізації у школі (яка нібито може призвести до обмеженості, кастовості та ін.), що має на меті раннє виявлення й розвиток здібностей учнів. Адже улюблена справа зазвичай стимулює творчу активність загалом. Не варта підозр і нібито страхітлива, і тому небажана односторонність розвитку: людина, яка розвивається відповідно до своїх індивідуальних обдарувань, має більше змоги й вільного часу для загального розвитку. Допоки подібні, вражаюче нелогічні й неприродні, ситуації траплятимуться у педагогічній практиці, доти будь-які гасла про індивідуальний підхід до вихованця, особистісно-орієнтоване навчання, гуманістичну спря-

мованість освіти залишатимуться порожніми, позбавленими сенсу словами.

Особлива роль у розв'язанні зазначеної проблеми належить вищій педагогічній освіті. Бо ж саме вона покликана подолати болісний спершу від незвичності рубіж переорієнтації педагогічного мислення і свідомості на сприйняття тривіального нині факту людської гетерогенності. Болісний – позаяк потрібно цього навчити і зробити надбанням свідомості вчителя, який ще вчора навчався у школі, орієнтованій на середнього учня; вчителя, що, можливо, ще не до кінця відчуває і знає свої можливості, потенціал якого залишається й досі нереалізованим. Відомо ж: одна справа знати, а зовсім інша – пережити це самому; одна справа бути озброєним знаннями про невичерпну спадкову гетерогенність людства, інша – відчути й усвідомити *свою* особливість, віднайти *власне* джерело розвитку, призначену *лише тобі* живлющу вологу. Лише так учитель серед великої кількості індивідуальностей з абсолютно різними оптимальними напрямками розвитку у межах учнівського колективу (класу) зуміє розпізнати в кожному учневі індивідуальні особливості й таланти. «Розуміння спадкової гетерогенності людських характерів має увійти в мислення педагога не лише як підсумок багаторічних особистих спостережень, а і як один із вихідних пунктів роботи з дитячим колективом» [6]. Учитель має орієнтуватися на пошук індивідуальної «ніші» згідно з характером особистості вихованця; обережно, тактовно корегувати й формувати навички самокорекції; готувати й орієнтувати вихованця на характерологічно й профільно прийнятний для нього вид діяльності.

Попри неабияку складність поставленого перед вищою педагогічною освітою завдання, рухатися в означеному напрямку їй усе ж слід. І розпочинати – з трансформації її змісту, в якому, як у лінзі, сфокусовано коріння і розв'язки багатьох освітянських проблем, зокрема й проблеми, розглядуваної у статті. Зміст вищої педагогічної освіти має сприяти виявленню здібностей і талантів майбутніх учителів. Адже обдарова-

на людина за своєю суттю вже є учителем. А професія вчителя завжди відкрита для будь-якого таланту. Він їй просто необхідний, оскільки є її живлющим джерелом і духовною засадою. З цього приводу А. Кочетов свого часу зазначав: «Що б ви не робили, в якій би сфері не виявлялися ваші інтереси і схильності, все необхідно педагогу! У цьому прекрасна особливість нашої професії: вона має потребу в будь-яких обдаруваннях і здібностях, дає можливість повноцінного застосування їх» [1, 4].

**Отже**, перед вищою педагогічною освітою нині постало вкрай важливе завдання – переорієнтація підготовки майбутніх учителів, яку слід починати з виявлення і розкриття їхніх обдарувань, реалізації закладеного в них природою потенціалу, зорієнтованості процесу підготовки, передусім, на забезпечення оптимальних умов його виявлення і розвитку. І лише на цій основі можливим і результативним стане засвоєння студентами основ професійно-

педагогічної діяльності. Така переорієнтація підготовки вчителя вмотивована основною метою і цінністю освітнього процесу в сучасній вищій і середній школі: віднаходження кожним вихованцем власної унікальної особистісної позиції, що дасть змогу адекватно розв'язувати життєві та професійні проблеми й окреслювати свою життєву траєкторію.

На завершення зазначимо, що здійснена нами наукова розвідка має «відкритий» характер, що передбачає подальший розгляд означеної проблеми. У зв'язку з цим, перспективними є такі напрями дослідження: розробка проблеми особистісного знання, особистісної природи людського пізнання, теоретико-методологічних засад і технологій корекції професійно-особистісних концепцій студентів, їхніх освітніх траєкторій; обґрунтування принципу спадкової гетерогенності людства як визначального для виявлення, стимуляції та реалізації творчих здібностей учнів і студентів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Кочетов А. И.** Введение в специальность : лекции для студентов-первокурсников педагогических вузов / А. И. Кочетов. – Рязань, 1976. – 141 с.
2. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям / В. С. Степин, А. А. Гусейнов, В. М. Межуев, В. И. Толстых // Квинтэссенция : философский альманах / [сост. О. Ю. Бойцова, Л. И. Греков, Д. А. Замилев; под ред. В. И. Мудрагея]. – М. : Политиздат, 1992. – 400 с.
3. Проблемы комплексного изучения человека // Философские науки. – М. : «Высшая школа». – № 8. – 1988. – С. 108–114.
4. **Эфроимсон В. П.** Генетика гениальности / В. П. Эфроимсон. – М. : Тайдекс Ко, 2002. – 376 с. (Библиотека журнала «Экология и жизнь». Серия «Устройство мира»).
5. **Эфроимсон В. П.** На что мы надеемся, или нужно ли растить гениев? / В. П. Эфроимсон, Е. А. Изюмова // Квинтэссенция : философский альманах / [сост. В. И. Мудрагея, В. И. Усанов]. – М. : Политиздат, 1990. – 447 с.
6. **Эфроимсон В. П.** Педагогическая генетика [Электронный ресурс] / В. П. Эфроимсон // Биология. – 2000. – № 30. – Режим доступа: <http://bio.1september.ru/article.php?ID=200003005>.
7. **Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

## CITED LITERATURE

1. **A. Kochetov.** Introduction to specialty : lectures for training college first year students / A. Kochetov. — Ryazan, 1976. — 141 p.
2. From social class priorities to universal values / V. Stepin, A. Gusejnov, V. Mezhujev, V. Tolstykh // Quintessence : philosophy almanac / [composers : O. Bojtsova, L. Grekov, D. Zamilov; edited by V. Mudragej]. – Moscow : Politizdat, 1992. — 400 p.
3. Problems of human integrated study // Philosophy sciences. — Moscow : «High school». — № 8. — 1988. — P. 108–114.
4. **V. Efroimson.** Genius genetics / V. Efroimson. — Moscow : Tajdeks Ko, 2002. — 376 p. – («Ecology and life» magazine library. Series «World organization»).
5. **V. Efroimson.** What do we rely on, or is there necessity to raise geniuses? / V. Efroimson, E. Izyumova // Quintessence : philosophy almanac / [composers : V. Mudragej, V. Usanov]. — Moscow : Politizdat, 1990. — 447 p.
6. **V. Efroimson.** Educational genetics [web site] / V. Efroimson // Biology. — 2000. — № 30. — Access code: <http://bio.1september.ru/article.php?ID=200003005>.
7. **I. Yakimanskaya.** Learner-centered training at modern school / — Moscow : Sentyabr, 2000. — 112 p.