

ОСОБИСТІСНО ОРІЄТОВАНЕ І СУБ'ЄКТНО ОРІЄТОВАНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

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

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, суб'єктноорієнтоване навчання.

Поняття «особистісно орієнтоване навчання» останнім часом із наукового виміру перейшло у педагогічну практику та нормативні акти, що регламентують різні аспекти 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, С. Подмазін, О. Пометун, В. Рибалка, О. Савченко, О. Су-



Смагін

Ігор Іванович –

*ректор Житомирського
обласного інституту
післядипломної
педагогічної освіти,
доктор педагогічних
наук, кандидат наук з
державного управління,
професор кафедри
методики викладання
навчальних предметів
ЖОІППО. Коло наукових
інтересів: післядипломна
педагогічна освіта,
методика навчання
суспільствознавчих
дисциплін, управління
освітою, історія
вітчизняного
мореплавства і
суднобудування.*

хомлинська та ін.), так і зарубіжними (М. Алексєєв, О. Бондаревська, Ю. Долженко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.). Але відмінності особистісно орієнтованого навчання від суб'єктноорієнтованого потребують додаткового висвітлення.

Мета статті – виявлення та порівняння ознак суб'єктно й особистісно орієнтованого навчання в 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 та виконує функцію збереження, відновлення й передавання новим поколінням суспільного досвіду з метою подальшого розвитку соціуму.

Кожна держава і відповідне суспільство на певному етапі 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, у 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 можливий незбіг 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 з раціональних та ірраціональних причин може цілеспрямовано або стихійно швидко і суттєво змінюватися.

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

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

У 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 від-

повідними методами і засобами. Але за умов панування громадянського суспільства та функціонування в його межах правової держави в межах постіндустріального суспільства мета і зміст освіти повинні визначатися у відкритому діалозі між громадськими інституціями й державою. Держава має нормативно закріплювати принципи такого діалогу та забезпечувати правовий простір для його проведення. У такому соціумі суспільне замовлення домінує над державним, розвиток особистості є стрижнем освітньої діяльності. Саме за цих умов доцільне існування особистісно орієнтованої парадигми освітньої діяльності, де зміст освіти є не зовні нормативно заданою величиною, а виявляється як внутрішній потенціал дитини, що потребує від педагога вивчення й супроводу в процесі розвитку та пошуку особистісних смислів. За такого підходу освітні стандарти, програми, нормативно визначені пріоритети недоцільні або відступають на другий план. На першому – 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 й доцільний в умовах розвинутого громадянського суспільства та правової держави.

Сучасне українське суспільство поки перебуває в стані перетворення із сукупності «трісок, що летять, коли рубають ліс», у громадянське суспільство, зі 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 й змісту шкільної освіти в сучасній Україні – у просторі між *пізнавальною* і *особистісною* парадигмами навчання, у діапазоні, окресленому точками, з одного боку, нівелювання особистості в колективних (етнічних, конфесійних, соціальних і регіональних) утвореннях, з іншого – крайньої індивідуалізації людини.

У централізовано керованих системах освіти мета й зміст її функціонування формалізуються в нормативних актах державою як на основі зворотного зв'язку із суспільством, так і без нього. У сучасній Україні мета середньої освіти визначена виключно державою (Верховною Радою України) у законах «Про освіту» і «Про загальну середню освіту». Під час їх прийняття суспільний запит на мету й зміст середньої освіти шляхом слухання в територіальних громадах, на сходах, сесіях, з'їздах ґрунтовно не вивчався, так само як цілеспрямовано не досліджувався соціологами. Обговорення проблем мети й 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 віддзеркаленням по-

літичної 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, державних службовців, керівників закладів освіти, науковців тощо), які іноді не погоджують результати власної роботи навіть між собою, мета освіти визначається по-різному, що не сприяє розвитку особистісно орієнтованого навчання. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» зазначено: «Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на *загальнонародських 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 Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) вже наголошується, що визначальним для системи вітчизняної загальної середньої освіти є *українознавче спрямування всіх освітніх галузей* [3]. Ми не дискутуємо з приводу пріоритетності загальнонародського чи національного, полікультурності чи українознавчої спрямованості. Ми лише вказуємо, що за умов централізованого управління освітою легітимізується тільки державне замовлення на мету й зміст освіти, яке формують групи чиновників, котрі навіть між собою не узгоджують параметри показників освіти, оскільки не підконтрольні й 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 у сучасній вітчизняній загальноосвітній школі масовий перехід на особистісно орієнтовану 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, особистісно орієнтованого навчання (освіти) як реальної соціальної практики, а не як ідей і локального досвіду, ще не було в історії людства [5]. Сьогодні в усьому світі панує авторитарна модель навчання, що відповідає характеру індустріальної цивілізації, матрицю котрої утворює масове стандартизоване машинне виробництво. Тому в освіті панують принципи стандартизації, синхронізації, концентрації, централізації і максимізації [5, с. 80].

Те, що ми називаємо в нашій практичній освітній діяльності особистісним підходом, насправді в педагогічній науці визначається як суб'єктний підхід. Суб'єктна педагогіка, за М. Алексєєвим, – це теоретичні та практичні розробки, в яких акцент робиться на самостійності й активності учнів (від алгоритмізованої діяльності до «квазидослідження») в операціонально-технічному плані [6]. Смес-

лова, ціннісно-емоційна сфера особистості, її включення представлені як побічний продукт діяльності учня (на рівні переживання досвіду задоволення, радості від самостійно виконаної роботи) або обмежуються суто пізнавальною сферою (мотивація, емоції, значимість «руху мізками» тощо).

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

Смисл діяльності, її співвідношення з іншими діяльностями, ієрархія уподобань в оцінках, розвиток рефлексії, наявність особистої позиції – головні орієнтири особистісноорієнтованої освіти [6, с. 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:

- у центрі перебувають самобутність дитини, її самоцінність, суб'єктивність процесу учіння, тоді як традиційне учіння спрямовується на формування в людини набору певних соціальних функцій і реалізатора певних моделей поведінки, зафіксованих у соціальному замовленні школи;
- 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, підкреслюються унікальність особистісного досвіду та його діяльнісна природа;
- змістовно особистісний досвід переживань забезпечується за рахунок протиставлення поглядів, невідповідності ієрархії смислів, неоднозначності навчального тексту, зміни статусу і т.ін.;
- як одиниця для розуміння й проектування навчання в межах особистісно орієнтованого підходу розглядається навчальна ситуація;
- освітній стандарт в особистісно орієнтованому навчанні не мета, а засіб, що визначає напрями й межі використання предметного матеріалу як основи особистісного розвитку на різних щаблях навчання; крім того, стандарт виконує функцію узгодження ступенів освіти й відповідних вимог до особистості;
- критерії особистісно орієнтованого навчання – параметри особистісного розвитку, але практично їх складно сформулювати і діагностувати [6, с. 66–67].

Організуючи особистісно орієнтоване навчання можна проектувати загальну стратегію, що відображається в концепції розвитку школи (навчальні плани, програми, необхідний кадровий і матеріальний потенціал), і розроблення засад

проектування конкретних навчальних ситуацій, оскільки саме в конкретній ситуації в кінцевому підсумку й визначатиметься 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, с. 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 базово необхідний рівень досягнень або мати рекомендаційний характер.

Негативна риса організації масового навчання за особистісною парадигмою в постіндустріальному суспільстві полягає в тому, що дитина зі сформованим власним змістом освіти, але таким, який не збігається з вимогами освітніх стандартів для виконання певних соціальних функцій, не зможе достойно соціалізуватися – стати студентом університету, отримати певну професію тощо. Для цього вона буде змушена «підтягувати» власний зміст до зовнішніх щодо особи вимог.

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

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

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

Відмінність індивідуалізації навчання від диференціації полягає в тому, що перша передбачає врахування індивідуальних особливостей обдарованих, середніх за успішністю, важковиховуваних учнів одного колективу тощо, а друга – групування учнів на підставі певних особливостей для спеціального навчання. Диференціація – це поділ учнів на характерні типологічні групи за різними показниками: рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо [4, с. 210]. Диференціація навчання – конкретна форма організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації в навчанні принципу індивідуалізації. Диференціація – 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 отримують неоднакову допомогу з боку вчителя [4, с. 211]. Зовнішня – здійснюється шляхом створення окремих класів, і, у свою чергу, поділяється на рівневу й профіль-

ну. Рівнева диференціація за здібностями та успішністю в навчанні бере початок у 60-х роках ХХ ст., коли були створені перші програми для поглибленого вивчення, профільна (диференціація за інтересами та пізнавальними нахилами до професії) – у 30-х роках 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 й 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 була покладена в основу освіти. Біля витоків російської школи вільного виховання був Л. Толстой. Російський варіант такої школи визначався суб'єктно орієнтованим і ґрунтувався на філософських засадах християнської антропології та російського екзистенціалізму. Так само, як система М. Монтесорі ґрунтується на католицизмі, а Р. Штайнера – на антропософії [6, с. 17].

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

У 20–30-х роках елементами особистісного навчання визнавалися дослідницький метод, Дальтон-план, метод проєктів. Оскільки Дальтон-план сприяв формуванню індивідуалізму, збереження особистісно орієнтованої компоненти залишилося на рівні методу проєктів, який орієнтувався на творчість усередині колективу [6, с. 19].

У 30–50-х роках, хоча й декларувалося формування особистості, але на перші позиції вийшло «озброєння» учнів системою наукових предметних знань. Особистісний фактор враховувався у принципі усвідомленості й активності. У 60–80-х роках у процесі розроблення проблем змісту освіти особистість учня стала інваріантом і своєрідною домінантою. Крім того, у цей час робився акцент на дослідженні пізнавальної самостійності учнів, тому набуло розвитку проблемне, програмоване й 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 стали пошуки педагогів-новаторів. У всіх них наявна певна цілісність особистості учня, спроба перебороти функціоналізм у її розумінні. У роботах новаторів містяться описи-проєкти навчального процесу, де є суб'єкт учіння, робота з яким важко операціоналізується, а її рефлексія – скоріш визначення певного поля спільної діяльності («подія»), структурування якої дає розвивальний ефект [6, с. 26]. Також у вітчизняній освіті з'явилися послідовники особистісного навчання за системами М. Монтесорі, Р. Штайнера та ін.

Отже, досвід особистісно орієнтованого навчання фрагментарно накопичений вітчизняною педагогікою і школою. Але в умовах освітньої діяльності з цен-

тралізованим управлінням, стандартизації й спрямованості освіти на зовні задані параметри для результатів освітньої діяльності (стандарти, програми тощо), за необхідності існування масової школи перехід на особистісну парадигму є тільки планом на майбутнє. Цей план сьогодні частково реалізовано в окремих авторських системах навчання. М. Алексеев умовно поділив ці системи на чотири групи, підставами для поділу на які є, з одного боку, їх орієнтованість на особистісну чи суб'єктну педагогіку, а з другого – рівень 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. Талізінної та ін. [6].

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

Особистісно орієнтоване навчання фрагментарно здійснюється й в умовах масової школи, і цілеспрямовано, в авторських системах навчання, націлених на особистість як носія власного змісту освіти і внутрішніх життєвих смислів. Але поширення особистісної парадигми навчання безпосередньо залежить від темпів переходу до громадсько-державної моделі управління освітою в умовах розвитку громадянського суспільства.

Список використаних джерел

1. Саух П. Ю. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформації науки / Петро Юрійович Саух // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 2–7.
2. Про загальну середню освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon1.rada.gov.ua>.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. 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 Тюмен. гос. ун-та, 1996. – 216 с.

Смагин Игорь Иванович

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ И СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Выявлены и сравнены признаки субъектно и личностно ориентированного обучения в контексте современного общего среднего образования. Определено, что личностно ориентированное обучение фрагментарно осуществляется и в условиях школы, и целенаправленно, в отдельных авторских системах обучения, которые нацелены на личность как носителя собственного содержания 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.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, субъектно-ориентированное обучение

Smagin Igor Ivanovich

LEARNER-CENTRED AND SUBJECTIVE TEACHING IN THE MODERN SECONDARY SCHOOL

The purpose of this article is to identify and compare the features of subjective and learner-centred teaching in the context of modern secondary education.

The author identified and compared characteristics of learner-centred and subjective teaching in the context of modern secondary education. It is defined that learner-centred teaching is carried out in schools, and specifically, in some learning authoring systems that focused on the individual as the bearer of its own content and internal senses of life.

It is proved that learner-centred teaching corresponds to decentralized education system. Having standards is possible, but they can determine the basic necessary level of achievement or be advisory in nature. In many cases personal approach to teaching is actually defined as a subjective approach.

Subjective approach is based on well-known concepts of individualization and differentiation.

The current state of development of national secondary education provides the dominant mass school-based education outside preset parameters within the state and partly social order. Such education may be subject oriented mainly on the principle of individualization of learning in the forms of its differentiation.

The conclusion is that dissemination of personal learning paradigm depends on the rate of transition to community-state model of management education in the development of civil society.

Keywords: learner-centred teaching, subjective teaching.