

**Татенко В.О.**

член-кореспондент НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник лабораторії  
методології психосоціальних та політико-  
психологічних досліджень Інституту  
соціальної і політичної психології НАПН  
України

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАУЦІ ТА ОСВІТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

«Був хлопчик, звали його Пилип» – такими словами починає своє оповідання про природне прагнення дитячої душі до пізнання світу Л.М.Толстой. Цей твір у початковій радянській школі займав особливе місце: по ньому дітей вчили читати, а на прикладі головного героя формували пізнавальний інтерес. Нагадаю коротко його зміст.

*Пилипок – хлопчик дошкільного віку. Одного ранку він разом з іншими дітьми зібрався йти до школи, та мати його зупинила. Коли ж усі дорослі, окрім старенької бабусі, пішли з дому, Пилипок одягнувся і вирушив до школи. Дорогою його налякали сусідські собаки, але він не змінив свого рішення. У школі всі здивувалися Пилипку. Вчитель, розпитавши про те, хто він, чий і чому прийшов, дозволив хлопчику залишитися і навіть пообіцяв переговорити з мамою, щоб та відпускала його на навчання. «Із тих пір Пилипок став ходити з хлоп'ятами до школи» [1].*

Цими словами завершується невеличке за обсягом і, здавалося б, простеньке (дитяче) за змістом оповідання. Але не випадково кажуть, що все справді геніальне і не повинно бути складним. Так і тут. Змальовуючи епізод з життя сільського хлопчини, Л.М. Толстой геніально зобразив по суті те, що ми сьогодні називаємо гуманістичним і, власне, особистісно-орієнтованим підходом в освіті.

Цікаво було б дізнатися, що саме спонукало класика світової літератури до написання цього твору. Цілком ймовірно, що своїм «Пилипком»

Л.М.Толстой прагнув захистити право дитини на її власні бажання і вчинки, а також закликати дорослих поважати це право. Не виключено, що приводом для «Пилипка», що в оригіналі має додаткову назву «Бувальщина», прислужилися реальні факти, коли вчителі у подібній ситуації керувалися директивно-нормативною логікою типу: «дошкільнику не місце в школі», а відтак, – викликали батьків, сварили їх за неналежний догляд за дитиною та огріхи сімейного виховання.

А що було б, якби така ситуація трапилася сьогодні та ще й у великому місті? Перепитавши своє педагогічне і психологічне, доросле і дитяче оточення, вимушений констатувати, що шансів у сучасного Пилипка-дошкільника стати школяриком, прямо скажемо, не багато. Звичайно, формально праві ті, хто вважає, що дошкільнику місце у дитячому садку, що в умовах масової школи вчитель навряд чи зможе приділити належну увагу малюку. Знову ж таки існують інструкції керівних освітянських органів, рекомендації дитячих лікарів, психологів. Дехто з опитуваних навіть висловлював думку, що образ дитини, яка з такою силою тягнеться до знань, не є нормальним і типовим сьогодні, що батькам варто показати таку дитину спеціалістам, аби вчасно попередити можливі порушення її психіки і поведінки. Висувалося припущення, що дитині просто набридло сидіти вдома і тому вона, шукаючи розваг, вирушила до школи. На питання: «Як би ви вчинили на місці вчителя, до класу якого завітав Пилипок?», найбільш типовими у проведеному опитуванні дорослих була відповідь: «Відвів би дитину до завуча чи директора і продовжив проводити урок».

Зрозуміло, що в подібній ситуації педагог має, насамперед, потурбуватися про безпеку дитини, знайти її батьків, у крайньому випадку викликати міліцію. Але не менш важливо виявити належний рівень психолого-педагогічної участі, щоб оповідання про хлопчика, який мріяв вчитися, не набуло сумного завершення типу: «Наступного ранку Пилипок вже не хотів йти до школи і зовсім не тому, що мама йому не веліла ...».

До речі, діти молодшого шкільного віку поставлені у позицію «вчителя», частіше, ніж дорослі, висловлювали готовність залишити малюка в класі і дозволити йому відвідувати школу. Що правда, зустрічалися випадки, коли навіть маленькі респонденти вважали за потрібне розкрити очі Пилипку на те, що далеко не все у шкільному житті йому може сподобатись.

На жаль, упереджено негативне ставлення до школи, до вчителів, до різних напучувань щодо навчання і правил поведінки є досить поширеним сьогодні серед учнів різних вікових груп, починаючи вже з першого класу. Одна з основних причин такої диспозиції полягає в тому, що кожний конкретний учень, його особисте життя, його власні потреби і можливості, його розвиток як особистості, як суб'єкта власного життя, як неповторної індивідуальності, часто густо не складає ціннісно-сміслової основи педагогічного процесу, не є сутнісним стрижнем його організації. Інтерес педагога до учня як живої цілісної системи, що прагне самоактуалізації, саморозвитку і має право на особисте щастя у кожному віці, є скоріше виключенням, ніж правилом, особливо в умовах масової школи.

Чому так відбувається? Чому сільський вчитель у позаминулому столітті був зорієнтований на особистість дитини, а сучасний вчитель далеко не завжди може собі це дозволити? Річ у тім, що у ті часи шкільного вчителя сільська громада належним чином шанувала і підтримувала як могла, зокрема і матеріально. Повага до вчителя була зумовлена не тільки його вченістю, але по-справжньому турботливим ставленням батьків до своїх дітей, розумінням важливості освіти для їх майбутнього життя.

Сьогодні цей детермінаційний ланцюжок має чимало слабких місць. І найслабшою його ланкою, на мою думку, є не влада, що начебто не дає вчителям гідну зарплату, а насамперед зростаюча байдужість масової аудиторії батьків до свого майбутнього і майбутнього своїх дітей. Було б це ставлення батьків і дорослих взагалі дещо іншим, – іншими були б рішення влади щодо фінансування освітньої сфери, іншим було б її ставлення до всього того, що стосується фізичного, психічного, духовного розвитку

підростаючих поколінь. Адже проблема не тільки і не стільки в грошах. Проблема в тому, що протягом останніх десятиліть цінності освіти, науки, культури, духовності, моральності у нас все більше поступаються цінностям грошей і влади. А право вирішувати, що важливіше, індивідуальна і колективна відповідальність за ці рішення делеговані його величності «ринку». Чи може за таких умов зростати і не знижуватись соціальний статус вчителя, постать якого ніколи не асоціювалася з прагненням багатства і влади, але завжди з духовністю, з образом майбутнього, яке має бути кращим, ніж минуле і теперішнє.

У розвиток цієї теми варто згадати поширене, особливо в елітних прошарках сучасного українського суспільства, зневажливо-іронічне ставлення до комуністичного гасла про «світле майбутнє». Але, виплеснувши з цеберка разом з каламутною водою чисту ідею про щасливе життя нових поколінь, ми тим самим змістили турботу про дітей в ієрархії своїх життєво-смыслових цінностей і мотивів з перших місць на далеко не перші. Оскільки ж святе місце пустим не буває, то заповнилося воно ні чим іншим, як нарцисичним егоїзмом дорослої людини. Певною мірою знеціненню майбутнього, а з ним і турботливого ставлення до своїх дітей в нашій культурі сприяла також зміна світоглядної парадигми, ціннісно-смыслова переорієнтація з «там і тоді» на «тут і тепер». Відтак вчитель, який працює на майбутнє, фактично опиняється поза сферою нагальних інтересів сучасного суспільства. І відчуваючи свою непотрібність, він, нерідко, втрачає мотивацію до навчання і виховання, трансформуючи її, зокрема, у мотивацію заробітчанства. До речі, соціально-психологічне дослідження, проведене І.М.Ющенко, свідчить про те, що лише у 24,3% вчителів, які брали у ньому участь, виявлено позитивну професійну ідентичність, 35, 1% виявили псевдопозитивну професійну ідентичність, у 20,7% спостерігається дифузія професійної ідентичності, а у 19,4% професійна ідентичність знаходиться у стані мораторію [2, с. 10]. Відтак, постає закономірне запитання про те, чи може дитина хотіти вчитися, тягнутися до знань, любити школу, коли

відчуває, що дорослі, як носії досвіду людства, не мають належної мотивації для того, щоб передавати їй цей досвід?! Виходить, що наші діти і наші вчителі стають заложниками ситуації, своєрідним баластом у суспільстві, не зорієнтованому на майбутнє. Не випадково саме в нинішній нашій культурі з'явилася сумнозвісна репліка, що, мовляв, і в дитсадку, і в школі, і у вузі можна було б працювати, якби ж там не було дітей. Зрозуміло, що коли конкретна дитина, її доля, її життєві успіхи не особливо цікавлять дорослих, то і психолого-педагогічний підхід до неї буде скоріше формальний, ніж особистісно зорієнтований.

Отже, можна констатувати, що соціально-психологічна і психолого-педагогічна ситуація для системи освіти складається сьогодні не кращим чином. Але, визначившись в ній, як вчив відомий український психолог В.А.Роменець [3] – автор теорії вчинку, слід уважно і відважно переглянути вищі цінності і смисли нашого людського буття, обрати серед життєвих мотивів найавтентичніші, сформулювати мету і натхненно, а також відповідально діяти у напрямку її досягнення. Лише за таких умов на етапі післядії наше сумління буде чистим, а наші діти будуть пишатися своїми батьками і дякувати їм за справжні вчинки Істини, Добра, Краси і Любові. Не виключено, що для цього потрібно поступитися якимись своїми «теперішніми» забаганками. Але ж справжня любов до ближнього (а хто для нас є ближчими, ніж наші діти?) не тільки не виключає, а навіть передбачає готовність до вільної самопожертви, яка для люблячого серця завжди тільки в радість.

Розуміючи проблеми, з якими стикається практика навчання, виховання, соціалізації підростаючих поколінь, освітянська наука завжди вважала для себе пріоритетним пошук шляхів оптимізації навчально-виховного процесу. Згадаймо, у цьому плані фундаментальні розробки наукових шкіл Ю. К. Бабанського, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Г. С. Костюка та багатьох інших вітчизняних педагогів і психологів. Проте і досі образ Пилипка, створений творчою уявою літературного генія, залишається коли

важко-, а коли й недосяжним психолого-педагогічним ідеалом. Чим пояснити той факт, що протягом багатьох років ми наголошуємо на важливості розробки та запровадження особистісно орієнтованого підходу (рівно як індивідуального, дитино центрованого тощо), однак відчуття справжнього задоволення від результатів цієї роботи чомусь не виникає?

Теоретичне дослідження, результати якого викладені в статті, спиралося на припущення про те, що успішному розв'язанню порушених питань може заважати невиправдана навіть з позицій методологічного плюралізму суперечливість у розумінні сучасною наукою психологічної сутності категорій, які утворюють дискурсивний простір уявлень про особистісно орієнтований підхід у науці та освіті.

Основна ідея розробки та запровадження особистісно орієнтованого підходу у практику роботи школи, вузу начебто цілком зрозуміла: ціннісно-смысловим центром навчально-виховного процесу має бути дитяча, підліткова, юнацька, молода особистість. Однак, якщо придивитися до цього психолого-педагогічного феномену більш уважно, то не виключено, що наше уявлення про нього певним чином зміниться, ускладниться, набере неочікуваної суперечливості. У подібних випадках варто буває звернутися за мудрою порадою до філософії.

Зрозуміло, що зміст філософської підказки стосовно сутності особистісно орієнтованого підходу залежить від способу філософствування і ставлення до проблеми індивідуального та суспільного в людському житті. Проте будь яка філософська система так чи інакше має визнати реальне існування суперечності між підходами, які орієнтуються переважно на суспільні і переважно на індивідуальні цінності, і спробувати пояснити цю суперечність. Свого часу таку спробу намагалася здійснити вітчизняна філософія, спираючись на діалектичний метод пізнання дійсності.

Згідно діалектичній логіці індивідуальний інтерес протистоїть суспільному і навпаки. Образно кажучи, суспільство як певна цілісність, маючи індивіда за свою частину, не може вважати себе другорядним, а свою

частину покладати головною метою. Так само і окрема, свідомо себе особистість ставиться до суспільства спочатку як до умови чи засобу свого існування і розвитку, а вже потім як до однієї зі своїх смисложиттєвих цінностей і цілей. Водночас індивідуальне і суспільне не мають сенсу як окремо існуючі сутні. Тому інтереси суспільства й інтереси окремої людини складають єдність протилежностей, що борються між собою. Саме діалектична боротьба індивідуального і суспільного як протилежностей надає їх єдності суперечливого характеру, часом неоднозначної і важкопрогнозованої динаміки.

Спираючись на ці загальновідомі філософські положення, реально припустити, що запровадження особистісно орієнтованого підходу в системі освіти спричинене усвідомленням факту порушення гармонії між індивідуальним і суспільним на користь останнього, унаслідок чого втрачається відчуття автентичності і гальмується розвиток того цілого, що ми визначаємо як «моя» і «наша» людська буття. Останнє може мати місце тоді, коли, наприклад, система освіти не забезпечує належний розвиток у нових поколінь пізнавальних інтересів, самостійності, творчих здібностей, прагнення до перетворення, авторських амбіцій, мотивації досягнення успіху тощо.

Зрозуміло, що мова тут не йде про врівноваження індивідуального та суспільного, а про свідоме сприяння процесу їх гармонізації та розвитку як внутрішньо суперечливої єдності протилежностей. Тобто, реально припустити, що в разі порушення міри застосування особистісно орієнтованого підходу набуде актуальності більш широке запровадження колективних форм навчання та виховання, але на більш високому рівні, що не відкидає, а знімає в собі шляхом діалектичного заперечення заперечення здобутки особистісно орієнтованого підходу.

Після такої короткої філософської увертюри логічно перейти до розгляду більш конкретних питань і для початку висловити припущення, що ефективність застосування особистісно орієнтованого підходу значною

мірою залежить від того, як репрезентує його якісну своєрідність освітянська наука і як розуміє його сутнісні ознаки педагогічна практика.

Для прикладу наведемо і проаналізуємо кілька висловлювань педагогів щодо розуміння ними сутності особистісно орієнтованого підходу. «Під особистісним підходом ми розуміємо, у першу чергу, індивідуальний підхід до кожного вихованця, що допомагає йому в усвідомленні себе особистістю, у виявленні можливостей, стимулюючих самостановлення, самоствердження, самореалізацію», – ділиться своїми думками вчитель історії Ідрісов А.Є. [4].

Які питання виникають щодо цього визначення? Насамперед, не зрозуміло, чому особистісний підхід ототожнюється з індивідуальним, а потім індивідуальному підходу приписується роль засобу для підходу особистісного. Напевно також поняття «самостановлення», «самоствердження», «самореалізація» як і інші «само-» більш коректно співвідносити з категоріями «індивідуальність» чи «суб'єктність», а не «особистість», якщо, звичайно, визнавати останні нетотожними і рівноправними по відношенню до узагальнюючої їх категорії «людина». Інтригуючим, але надто метафорично-поетичним виглядає заклик «усвідомити себе особистістю». Знову ж таки, наскільки коректним можна вважати ототожнення понять «особистісний підхід» та «особистісно орієнтований підхід». При зовнішній синонімічності, перше поняття переважає друге за мірою директивності. Виникає щось схоже на побоювання отримати незадовільну оцінку в разі, якщо пропозиція стати самодостатньою особистістю мене (як учня) чимось не влаштовує. Питання полягає в тому, що уявлення вчителя про сутність поняття особистості, про ідеал особистості, а також про особистість, якою конкретний учень міг би стати, і уявлення про це самого учня можуть бути різними і навіть протилежними. Насамкінець слід звернути увагу на твердження, що, мовляв, сферою застосування особистісно орієнтованого підходу є виховний процес.

Інша авторка звертає увагу на те, що побудова моделі особистісно орієнтованого навчання передбачає необхідність розрізнення таких понять



як: різнорівневий підхід – орієнтація на різний рівень складності програмного матеріалу, доступного учню; диференційований підхід – виділення груп дітей на основі зовнішньої (точніше, змішаної) диференціації: за знаннями, здібностями, типом освітнього закладу; індивідуальний підхід – розподіл дітей за однорідними групами: успішності, здібностям, соціальної (професійної) спрямованості; суб'єктно-особистісний підхід – ставлення до кожної дитини як до унікальності, несхожості, неповторності [5].

У цій презентації особистісно-орієнтованого підходу, на противагу попередньому прикладу, мова йде виключно про навчання. Але основні питання виникають щодо розуміння сутності наведених підходів. Чим, скажімо, у даному випадку диференційований підхід відрізняється від індивідуального, визначення якого, у свою чергу, виглядає досить дискусійним і чому суб'єктно-особистісний підхід зводиться до індивідуального чи індивідуалізованого?

Зрозуміло, що педагогу-практику непросто розібратися у всіх тонкощах і нюансах, які, тим не менше, визначають якісну своєрідність і специфічну відмінність того чи іншого психо-дидактичного принципу чи підходу до організації навчально-виховного процесу. Проте відмічені та інші проблемні моменти є наслідком тих суперечностей і непорозумінь, які мають місце у науковому тлумаченні теоретичних засад особистісно орієнтованого підходу.

Так, у працях І.С. Якиманської знаходимо певною мірою справедливий звинувачення на адресу традиційної системи освіти, яка, на її думку, раніше не була зорієнтованою на особистість учня. «Для особистісно орієнтованої школи, – зазначає вона, – такою базовою цінністю є дитина як індивідуальність. Мета такої школи – створення спеціальних психолого-педагогічних умов для становлення індивідуальності учня в освітньому процесі. Це означає, що ідеологія, методологія, технологія особистісно орієнтованої школи повинні бути спрямовані: на розкриття індивідуальності учня..., створення найбільш сприятливих умов для прояву особистості учня як індивідуальності. У такій моделі навчання основна увага приділяється

роботі з суб'єктним досвідом, а він у кожного учня свій, неповторний, у відомому сенсі унікальний» [6].

Які питання виникають щодо останнього – тепер уже наукового психолого-педагогічного тлумачення сутності особистісно орієнтованого підходу до навчання. Перше (власне психологічне) питання стосується положення про те, що для особистісно орієнтованої школи базовою цінністю є дитина як індивідуальність. Тобто логічно запитати, чому особистісно орієнтований підхід повинен «орієнтувати» вчителя у напрямку формування, розвитку і врахування індивідуальності учня, а не його особистості? Правомірність такого запитання можна аргументувати зокрема тим, що у вітчизняній психології існує традиція розрізнення понять «особистість» та «індивідуальність» (Б.Г. Ананьєв, О.Г.Асмолов, Ю.М.Орлов та ін..). Зокрема Ю. М. Орлов співвідносить індивідуальність і особистість як неповторне і типове в людині: «Можна сказати, що як особистості ми являємо собою тип, категорію людей даної культури, а як індивідуальність ми неповторні, ми індивідуальності в справжньому смислі слова – не як одиничні індивіди, а як індивідуальності, які переробили в собі особистість і підкорили її собі» [7, с. 142-143]. За образним висловлюванням О.Г.Асмолова, індивідами ми народжуємося, особистостями стаємо, а свою індивідуальність – відстоюємо [8].

Тобто, якщо керуватися науково-психологічним положенням про те, що поняття «індивід», «особистість» та «індивідуальність» позначають різні сутнісно-якісні ознаки людини, то цілком логічно було б розрізняти індивідно орієнтований підхід, особистісно орієнтований підхід і підхід орієнтований на індивідуальність, маючи на увазі необхідність не тільки їх розрізнення, але й узгодження.

Друге питання стосується тези про те, що основна увага в особистісно орієнтованій моделі школи повинна приділятися роботі із суб'єктним досвідом учнів, який у кожного з них свій, неповторний і унікальний.

Як і у першому випадку, зауважу, що у вітчизняній психології існує не менш давня традиція розрізняти уявлення про людину як особистість і людину як суб'єкта життєдіяльності, зокрема діяльності психічної (К.О.Абульханова, А.В.Брушлинський, В.І.Слободчиков та ін.).

Як зауважує В.І.Слободчиков, «для європейської культури, до якої ми належимо, навіть за фактом народження і подальшого становлення – вихідною підставою само-буття є самодіяльне буття людини, де людина є втілена діяльність, що в перекладі на не російську мову - і є його суб'єктність». І далі: «людина має різноманітні зв'язки і відносини з усім універсумом людської культури, і саме тут вона знаходить свій справжній образ – як особистість...» [9].

Оригінальною уявляється спроба розототожнення понять індивідуальності й суб'єктності, запропонована В. А. Петровським. На думку автора, індивідуальність не може бути діяльно-творчою: навіть помислити себе – це повторити себе в рефлексії, а «індивідуальність» неповторна. Вона завжди «першої свіжості» [10, с. 19]. Тут варто уточнити, що діяльною є людина, а не її суб'єктність. Людина як індивідуальність завжди оригінальна, оскільки в принципі не можливо навіть у ретельній рефлексії створити абсолютну копію самої себе. Крім того, неповторне й саме себе оцінює виключно неповторно.

Проблемність виникає також у випадках утворення різного роду тавтологічних понятійних форм, як то – “неповторна індивідуальність” (індивідуальність неповторна за визначенням) чи понятійних кентаврів, як наприклад, – “неповторна особистість” (що тотожне поняттю індивідуальності). Причина виникнення таких дивних понятійних конструктів, на нашу думку, полягає в тому, що ці поняття визначаються без належного співвіднесення одне з одним.

Якщо не зводити поняття «особистість» до більш широкого поняття «людина» і не ототожнювати з поняттями «індивідність», «суб'єктність»,

«індивідуальність», то який зміст слід вкладати в розуміння сутності особистісно орієнтованого підходу?

Відповідь на це запитання залежить від того, яким з численних, нерідко протилежних визначень поняття «особистість» ми будемо послуговуватись. Оскільки детальний аналіз наукового тлумачення сутності цього поняття потребує спеціального розгляду, в межах даної статті згадаємо лише ті вихідні положення, які є достатньо аргументованими, загальновідомими, усталеними, зокрема, у такій науковій галузі, як психологія особистості.

Так, в українській і російській мовах існує слово «лик», якому приписуються давньоруські корені і яке позначає зовнішній вигляд, образ людини. У множині слово «лики» може означати зовнішні прояви людиною почуття задоволення, переживання радості і щастя. Звідси пішло російське слово «ликовать», близьким аналогом якого в українській мові є слово «тріумфувати». У сфері релігійної культури закріпилися такі поняттєві конструкції, як «лик божий», або «лик святості», що означає одухотворену зовнішність, зовнішній прояв духовності.

Від слова «лик» в російській мові пішли слова «лицо», «наличный», «лицевая сторона», «обличить», «обезличивать», «личина», «лицедейство», і, звичайно, – слово «личность».

В українській мові похідним від слова «лик» стало слово «обличчя», а російському слову «лицо», що означає також носія обличчя, відповідає слово «особа», від якого, слід думати, і пішло слово «особистість».

До речі, в англійській мові українське слово «особа» перекладається як «person», а особистість як «personality». Відтак, розроблений К. Роджерсом «person-centered approach» повинен напевно перекладатися не як особистісно центрований чи навіть людино центрований підхід, а як підхід особово центрований.

Поняття «особа» надає уявленню про людину соціального змісту, означає реальну чи потенційну здатність конкретної людини виконувати соціальні функції і ролі (приватна особа, юридична особа, офіційна особа тощо) і

визнання за нею такого права з боку інших людей, суспільства в цілому, що задає критерії, за якими людину можна визнати особою чи знеособити її. Саме як певна особа (читай - соціальна істота), а не індивідуальність, людина позначається іменами і прізвищами, які несуть в собі певні соціально-типові, переважно позитивні характеристики, наприклад: Віра, Надія, Любов. Для ідентифікації людини саме як юридичної особи їй спочатку видають свідоцтво про народження, на основі якого можна з'ясувати, хто її батьки, час, місце народження і врахувати це при переписі населення. Потім вона отримує паспорт, який засвідчує її особу. У цих документах не йдеться про те, якою ця людина є сама по собі, у чому її своєрідність, унікальність. Іванових, Петрових і Сидорових багато, але ці прізвища нічого не говорять про їхню індивідуальну неповторність, про них як суб'єктів, авторів власного життя. Знову ж таки злочин, як і подвиг, є завжди унікальним явищем, але судять людину не як неповторну індивідуальність, не як суб'єкта, що творить світ за власними законами, а саме як особу – члена суспільства, який зобов'язаний дотримуватись встановлених правил поведінки.

Поняття «особистість», на відміну від поняття «особа», позначає людину не тільки як соціальну, але як соціально-психологічну істоту, типового представника певної соціальної групи – великої чи малої з притаманними їм і типовими для них соціально-психологічними особливостями, психологічною культурою суспільного життя: традиціями, ритуалами, нормативно-правовими приписами, рольовими очікуваннями тощо. Особистість – це та типова і делегована іншим соціально-психологічна маска-матриця, яку вільно чи не вільно прагне чи мусить «одягати» на своє індивідуальне обличчя людина, ідентифікуючи себе з певною спільнотою, значущим оточенням чи соціокультурним способом життя.

Одним з поширених є визначення особистості як соціалізованого індивіда. Що значить бути соціалізованою людиною? Навряд чи йдеться про те, що відрізняє одного індивіда від іншого в межах однієї групової культури, скажімо одного українця від іншого, що народилися і все життя прожили у

Львові, Донецьку чи Києві. Бути соціалізованим означає привласнити узагальнений досвід поколінь, оволодіти системою знань, яке виробило людство, розвинути душевні якості і піднятися до рівня високої духовності, мати розвинене соціальне мислення, соціальні почуття, здатність до емпатії, відповідати соціальним стандартам конкретного соціуму, вписуватись у соціально-психологічний контекст його життя, ініціативно сприяти його захисту, збереженню та розвитку. Ті, хто задовольняє цим соціально-психологічним критеріям, вважаються «Своїми», включаються у спільність «Ми». Тих із нас, хто найкращим чином сприяють реалізації суспільних інтересів і при цьому дотримується загальновизнаних соціально-психологічних домовленостей, називають справжніми чи видатними особистостями. Видатною ми вважаємо особистість, яка «видається» (вирізняється) з поміж нас тим, що найбільше відповідає соціальний стандартам, нашому спільному уявленню про якість, справжність, сенс суспільного життя людини.

Знову ж таки найвищою нагородою для людини як особистості є всенародне чи загальнолюдське визнання її заслуг і чеснот. Саме тому смисловими синонімами словосполучення «справжня особистість» є поняття громадянин, патріот, наповнені високим соціальним змістом.

Показовим прикладом особистісного як соціально і психологічно типового в людині є жест. Ось як образно характеризує цей феномен відомий письменник М.Кундера: «...Жест не можна вважати ні вираженням індивіда, ні його винаходом (тому що ніяка людина не здатна винайти свій зовсім оригінальний і тільки йому властивий жест), ні навіть його інструментом. Навпаки, – це скоріше жести користуються нами як своїми інструментами, носіями, своїм втіленням» [11, с. 12]. Дійсно, якщо мова жестів як і будь яка інша мова надто індивідуалізується, суб'єктивізується, її мало хто чи ніхто взагалі не зможе зрозуміти. Тому оволодіння і володіння мовою, правилами мовлення характеризує людину насамперед як особистість, а вже потім, коли вона стає, наприклад, письменником чи

поетом – як яскраву індивідуальність, суб'єкта, автора своїх унікальних творів.

Зверну увагу ще на ряд проблем, пов'язаних з розумінням психологічної природи особистості, від розв'язання якої залежить наше ставлення до особистісно орієнтованого підходу. Так, дехто вважає, що «особистість починається ще до запліднення», інші пов'язують її виникнення з моментом народження людини, а хтось відносить початок її розвитку на першій, третій, п'ятий, сьомий роки онтогенезу. Існують також думки, що не кожна людина стає особистістю чи, принаймні, справжньою особистістю. Зрозуміло, що все залежить від того, як ми розуміємо сутність поняття «особистість», яке місце відводимо їй в системі онто-психологічних визначень людського в людині.

Отже, якщо дитину із самого початку її життя вважати особистістю, то особистісно орієнтований підхід може застосовуватись протягом всього онтогенезу. Якщо ж визнати справедливою думку про те, що особистістю не народжуються, а стають на певному етапі онтогенетичного розвитку, то виходить, що особистісно орієнтований підхід має свої вікові обмеження, залежно від того, з яким віковим періодом життя людини ми пов'язуємо факт народження її особистісних структур. Тому актуальною при розробці теоретично-методологічних засад та технологій особистісно орієнтованого підходу є вимога щодо необхідності врахування вікових закономірностей власне особистісного розвитку, притаманних дошкільнику, молодшому школяру, підлітку, старшокласнику, студенту, молодій і дорослій людині.

Поняття соціалізації у нас звичайно асоціюється з поняттями навчання, виховання, а також формування особистості. Проте не тільки не звично, але й некоректно говорити про цілеспрямоване формування у людини індивідуальності чи суб'єктності, хіба що мова може йти про створення психолого-педагогічних умов для їх становлення, розгортання, розвитку. Тобто і тут з'являються підстави для уточнення наших уявлень щодо

сутності та цільового призначення особистісно орієнтованого підходу в науці та освіті.

Коротко підсумувати вище сказане можна наступним чином. Відмічені проблемні моменти є наслідком дещо довільного у психологічному розумінні і неузгодженого оперування поняттям «особистість», ототожнення його з поняттями «індивід», «суб'єкт», «індивідуальність», а також з поняттям «людина» як родовим, узагальнюючим, інтегруючим усі названі поняття в єдине ціле. Відтак цілком логічно поставити питання про необхідність побудови наукової людини орієнтованої чи людини центрованої моделі психолого-педагогічних підходів, виокремивши та синтезувавши в ній як основні: індивідно орієнтований, суб'єктно орієнтований, особистісно орієнтований підходи та підхід орієнтований на індивідуальність.

Перелік підходів не обмежується наведеними вже хоча б тому, що людина є відкритою нелінійною системою, здатною до самоорганізації, самоперетворення і саморозвитку. Проте при розробці підходів важливо співвідносити принцип відкритості, принцип розвитку з принципами системності і цілісності. Річ у тім, що кожний із зазначених підходів має свою специфіку, а також межі свого застосування. Насправді не існує хороших чи поганих підходів. Чим, скажімо, індивідуальний підхід краще фронтального, а особистісний, гірше суб'єктного? Проблема виникає тоді, коли має місце зловживання якимось одним із них, коли принципи цілісності, системності лише декларуються, але не утворюють методологічну основу для розробки та запровадження того чи іншого підходу.

Більш коректною у психологічному розумінні і науково конструктивною видається теоретично-методологічна позиція, згідно якій при виборі того чи іншого підходу ми орієнтуємося на систему психолого-педагогічних цілей, що включає в себе, крім особистісних, формування і розвиток індивідних, індивідуальних і суб'єктних якостей людини в їх суперечливій єдності. Тобто головний акцент може робитися на формуванні і розвитку у дитини



особистісних структур, але при цьому відслідковується вплив особистісних змін на становлення її як індивідуальності і суб'єкта життєдіяльності. Якщо ж більш актуальною у психолого-педагогічному сенсі постає проблема розвитку у дитини суб'єктних механізмів, особистісно орієнтований підхід в даному разі підпорядковується суб'єктно орієнтованому підходу. Головне завдання полягає в тому, щоб не тільки не зашкодити, а свідомо забезпечити цілісний розвиток людини як індивіда, індивідуальності, особистості і суб'єкта життєдіяльності в їх гармонійному поєднанні.

Такий акцент видається цілком слушним, оскільки: а) не розрізняючи ці психолого-педагогічні цілі і б) не знаючи, як їх узгодити між собою, ми, навіть не бажаючи того, створюємо умови для дисгармонійного розвитку дитини. Так, неважко уявити собі ті власне психологічні проблеми і втрати, що їх переживає і зазнає дитина, а потім і доросла людина у якої з молодих років склалася така собі невідповідність між індивідними, суб'єктними, особистісними та індивідуальнісними формами і способами буття.

Подібного роду суперечності кожний мав нагоду спостерігати, якщо не в собі самому, то в інших. Молода людина може вирізнитися широкою ерудицією, знати все на світі, бути переможцем усіх олімпіад і водночас залишатися нездатною до творення нового, до відстоювання права бути самою собою, або ж брати на себе відповідальність за вчинене чи не вчинене. Чимало проблем самій собі, а, особливо, іншим може завдавати людина, у якої низький рівень особистісного розвитку поєднується з гіпертрофованою суб'єктністю, а на прояви останньої накладається неадекватно завищене уявлення про свою неповторність, унікальність, своєрідність, оригінальність, виключність тощо.

Особистісно орієнтований підхід по суті має на меті сприяти формуванню та розвитку насамперед суспільно корисних якостей людини, що в своїй сукупності утворюють поняття особистості. Проте, як зазначалося, далеко не завжди те, що є корисним для суспільства, такою ж мірою є корисним і прийнятним для кожної окремої людини, і навпаки. При

цьому якщо індивідуальність і суб'єктність навіть визнаються суспільно корисними якостями (якостями корисними для суспільства), то, у певному розумінні, ці якості розглядаються як засоби чи умови покращення і розвитку насамперед суспільного, а вже потім можливо й індивідуального буття. Тому, керуючись діалектикою індивідуального і суспільного, особистісно орієнтований підхід як просоціальна технологія має зважати на те, що крім особистісних утворень в онтологічному просторі людського життя мають право на існування і розвиток й інші, не менш важливі і відносно автономні проіндивідуальні утворення, що позначаються термінами індивідуальність, суб'єктність, а також узагальнюючим займенником «Я», що не зводиться до якоїсь з окремих сутнісних ознак, але має їх як свою онтичну власність, як живе ціле, що тільки у нашій науковій уяві розчленовується на складові з метою розуміння його природи.

Таким чином, психологічна рефлексія науково-практичних уявлень про особистісно орієнтований підхід дозволяє виявити певні суперечності в його розумінні як педагогами-практиками, так і науковцями, що створює певні бар'єри для його продуктивного застосування і подальшого вдосконалення. Ключова проблема полягає в тому, що у вітчизняній і зарубіжній психологічній і педагогічній науках розроблено чимало теорій особистості і відповідних підходів до її дослідження і формування. Неузгодженість наукових поглядів на природу особистості породжує феномен гносеологічної редукції, зведення більш конкретного поняття особистості до більш загального поняття людина. Натомість пишеться «особистість», а мається на увазі «людина», яка включає в себе й інші суттєві онтичні ознаки, що роблять її людиною і без яких вона не може стати справжньою особистістю.

Отже, перспективи подальшого розвитку особистісно орієнтованого підходу залежать не тільки від розробки різного роду психолого-педагогічних технологій його практичного застосування, але не меншою мірою від розробок теоретичних, які дозволяють поглибити розуміння його

сутності, уточнити цільове призначення і перспективи, що їх може дати його творче поєднання з іншими психолого-педагогічними підходами. Зокрема, важливим наступним кроком у психологічній рефлексії особистісно орієнтованого підходу можна вважати йоготеоретично-методологічне співвіднесення з діалоговим, суб'єктно-суб'єктивним, вчинковим, а також компетентнісним підходами, що успішно розробляються і запроваджуються у вітчизняній освітянській науці і практиці.

### Література

1. Филлипок: рассказы / Лев Толстой. – М., Эксмо, 2011.
2. Ющенко І.М. Особливості адаптації вчителів загальноосвітніх закладів до соціальних змін. Автореф. Дис.. канд. психол наук, Київ, 2012. – 20 с.
3. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 832 с.
4. Идрисов А.Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе: <http://festival.1september.ru/articles/213801/>
5. Уничкина О.А. Технология личностно-ориентированного обучения. Методические основы построения личностно ориентированного урока: [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,4744/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4744/Itemid,118/)
6. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / Директор школы. 2003. № 6. С. 27-36.
7. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991, – 287 с.
8. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: Учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 96 с.
9. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии: <http://rl-online.ru/articles/2-05/326.html>.
10. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // «Мир психологии», 2007, № 1, с. 13-30.
11. Кундера М. Бессмертие: Роман / Пер. с чеш. Н. Шульгиной. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007.