

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕФЛЕКСИВНИЙ МЕХАНІЗМ УТІЛЕННЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ОСВІТІ

Л. В. Григоровська

Розглянуто переваги та ризики предметоцентованості й дитиноцентованості педагогічного процесу. Обґрунтовано: потребу набуття вчителем соціально-психологічної компетентності відповідно до потреб і викликів сьогодення та реалізації дитиноцентованого підходу в освіті; застосування рефлексивної педагогіки як відповіді на проблему підготовки людини до життєдіяльності в умовах невизначеності, складності «шпального буття»; запропоновано окремі положення цієї педагогіки та наведено приклади їх реалізації в практиці навчання музики в школі.

Ключові слова: дитиноцентризм, рефлексивна компетенція, рефлексивна педагогіка, теорія групової рефлексії.

Не вдаючись до обґрунтування можливостей компетентнісного підходу для реформування освіти, коротко пояснимо, чому контекстом його розгляду обрано саме дитиноцентризм як своєрідну освітню ідеологію.

Передусім відзначимо актуальність і стратегічний статус ідеї дитиноцентризму в сучасній вітчизняній науково-педагогічній думці, представлений у працях і виступах на сторінках освітянської преси президента НАПН України В. Г. Кременя. Він наголошує на ньому (дитиноцентризмі) як на засобі реалізації завдання з наближення «навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини» [1].

©Л. В. Григоровська, 2014

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ. - 2014. - № 3

33

Саме дитину нині проголошено центром освітнього процесу, його системотвірним началом, її «наділено суб'єктивними властивостями, які визначають її самостійність, незалежність, здатність до саморегуляції, рефлексії» [4, 47]. У цьому сенсі ідея дитиноцентризму є імпліцитною основою породжених ще за радянських часів індивідуального та особистісно орієнтованого підходів в освіті.

Як освітній світогляд дитиноцентризм має потужне філософське підґрунтя, будучи відображенням у конкретній соціальній практиці більш широкої філософської світоглядної позиції людиноцентризму як цивілізаційного орієнтиру, що визначає людину як мету і смисл прогресу [2].

У практичній площині реформування освітньої галузі дитиноцентризм як ідейна платформа перетворень опозиціонує традиційній школі, її ще й досі відчутній спрямованості переважно на забезпечення засвоєння дитиною певної суми знань. При тому, що дитиноцентризм як виховна

концепція має вже більш як сторічну історію, навряд чи можна з упевненістю стверджувати, що школі остаточно вдалося перелаштувати навчально-виховний процес на його (дитиноцентризму) засадах.

Об'єктивно предметність навчальної діяльності не може зникнути, не вичерпав себе і предметоцентризм, і навряд чи і перше, і друге коли-небудь станеться. Справді, обмеженість навчання засвоєнням предметних знань – це, по суті, відчуження особистісного, його ігнорування або й заперечення як об'єкта докладання зусиль педагога. У крайньому своєму вираженні предметоцентризм як абсолютизація предметної спрямованості педагогічної діяльності, нечутливість до смислової складової має ризики порушення мотивації до пізнання, провокації протестної, агресивної поведінки, появи різноманітних опозиційних (а іноді і асоціальних) молодіжних субкультур тощо.

Для реалізації педагогом саме предметоцентрованої позиції є достатньо чинників: 1) набагато більш пророблена її змістова й методична складові педагогічною наукою; 2) вона психологічно «зручніша» для вчителя; 3) у суспільстві поширені стосунки технократичного характеру. Проте всі ці чинники не можуть бути підставою для виправдання відставання освіти. М. І. Найдьонов і ми вважаємо, що обрії завдань освіти значно ширші від сформульованих у рамках її предметної центрованості і визначаються потребою підготовки нових поколінь як суб'єктів соціальних дій. Взаємозумовленість і взаємозалежність останніх утворюють соціальну взаємодію, а в ній людина осмислює навколишній світ, дії інших людей, ситуації тощо. І всі ці процеси потрібні, щоб зробити людину здатною розв'язувати складні економічні, соціальні й культурні проблеми [3].

Проте є ризики і в абсолютизації дитиноцентрованої позиції. Передусім це ризик конфронтаційної позиції як переважного способу самоствердження: перебільшена увага до особистості, безкінечне концентрування на унікальному з великою ймовірністю матиме наслідком підвищення градусу неприйнятності індивідів (або груп). Завадити цьому може та ж таки спільна предметна діяльність, справа, за яку відповідальні сторони взаємодії. Тож предметоцентризм – це значною мірою не тільки технократизм, який відкидає потребу проникнення в особистість; це одночасно і засіб послаблення суб'єктивної складової взаємодії для того, щоб кожен суб'єкт міг знайти своє місце в розбіжності інтересів у знятому вигляді; це запобіжник конфронтаційності, майданчик, де різні суб'єктності з різними потенціями й спрямованістю розвитку можуть співіснувати.

Отже, предметне (змістове) і особистісне (сміслове), людиноцентрованість і предметоцентрованість не просто мають перебувати поруч. Питання полягає в питомій вазі предметного і особистісного (сміслового) в освітньому просторі, в утримуванні смислового як предмета і як мети педагогічних дій. Сутність дитиноцентризму полягає в ставленні до дитини як до суб'єкта, який може відбутися лише у взаємодії з іншим суб'єктом (зокрема вчителем), і ці суб'єкт-суб'єктні стосунки можливі лише в умовах предметного фокусування. І тільки в такій парадигмі технологічна реалізація дитиноцентризму як продовження людиноцентризму стає можливою.

Повертаючись до проблеми набуття достатніх для успішного самоздійснення в різних сферах життя компетенцій, згадаємо, що сучасним освітнім пріоритетом визначено «переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, умінь на їхній основі самостійно аналізувати *процеси, що відбуваються навколо*, і самостійно приймати рішення» [2, 3]. Коло компетенцій, яких потребує повноцінне життєздійснення людини, виходить далеко за межі опанування знань із навчальних предметів. Спроби окреслити коло потрібних молодій людині компетентностей відбуваються, зокрема, через означення найважливіших сфер її життя. Одна з таких типологізацій виходить із потреби самореалізації особистості у сфері самостійної пізнавальної діяльності, громадянської, суспільної, соціально-трудової, побутової та культурної діяльності й діяльності на дозвіллі [4, 51]. Конкретизація змісту компетентностей у зазначених сферах (наприклад, виконання ролі громадянина, виборця, споживача, вміння «аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин» [Там само] тощо) представляє, як бачимо, значно ширше коло вмінь, ніж знання навчальних предметів та вмінь їх застосовувати. І роботодавці шукають тих людей, котрі не просто знають предмети, а володіють певними вміннями – вміннями спілкуватися, прогнозувати, керувати, координувати свої дії з діями колег, уміють розуміти людей і соціальні ситуації, орієнтуються в групових процесах тощо.

Таким чином, коли говоримо про розширення кола потрібних сучасній людині компетенцій, маємо на увазі не тривіальне розширення переліку навчальних предметів через можливості. Компетенції нової якості і змісту слід формувати радше системою відносин в освітньому середовищі, чією повсякчасною метою є розвиток учня відповідно до його потреб і до можливостей суспільства у створенні умов для його (учня) повноцінного самоздійснення, які мають забезпечувати освітні технології відповідно до цієї мети.

Чи справді наука не має пропозицій із того, що і як треба і можна робити, щоб змінити становище в освіті з огляду на зазначені вище виклики й потреби протистояти стереотипам, бути готовим до невизначеності, до виконання широкого кола складних завдань, що виходять далеко за межі шкільної програми?

Спробуємо викласти декотрі міркування з приводу побудови *рефлексивної педагогіки* як одного з варіантів відповіді на сформульовану проблему. Методологічною основою такої педагогіки є соціально-психологічна теорія групової рефлексії.

У лабораторних психологічних експериментах, на яких ґрунтуються положення базової для нас теорії, таким засобом є мале творче завдання. Ситуацію невизначеності моделюють у ній латентними умовами, завдяки чому унеможливають виконання завдання на основі лише наявних у досвіді відомих, а отже, стереотипних засобів. У такий спосіб запускають коло неодноразових переосмислень, в яких

долають актуалізовані на початку стереотипи. У фокус цих актів переосмислення потрапляють то предметні умови завдання (які з кожним колом учні все ретельніше опрацьовують), то властивості суб'єкта виконання – індивідуального і групового (за звичай, завдання виконує група), коли ніяк не можуть досягти бажаного результату. Таким чином, у цьому процесі запорукою успішного виконання завдання є не тільки предметні знання, а й сам смисл виконання завдання попри труднощі і навіть загрозу дискредитації, а також ефективна взаємодія з іншими учасниками процесу через усвідомлення обмеженості власного ресурсу індивіда.

Тут може напрашуватися аналогія з проблемним навчанням, проте звернімо увагу на таку відмінність творчих завдань, як наявність у них нормативу виконання, побудованого на типізації суб'єктивних реакцій, вироблених у ході виконання численних попередніх завдань різними людьми. Нормативний підхід виходить із того, що будь-який виклик чи завдання мають кінцеву кількість варіантів суб'єктивної реакції на них, серед яких є і абсолютно точні (для заданих умов) відповіді.

Отже, з одного боку, змодельована завданням складність веде до ретельного опрацювання предметної реальності в усій повноті зафіксованих у нормативі варіантів відповідей. Наведемо приклад з експериментальної педагогічної практики. Під час виконання створеного нами музичного завдання (складовою частиною якого був фрагмент із балету С. С. Прокофєва «Ромео і Джульєтта», а саме «Танок лицарів») один із трійки учасників цього пропасу пройшов шлях від відтворення наявних у нього знань на початку, характеризуючи музику як марш, до встановлення її тричастинної побудови, різного емоційного забарвлення частин, відкриття логіки їхньої послідовності і, зрештою, встановлення на цій основі емоційної сутності цього фрагмента, схарактеризувавши музику як *трагічну* (тобто дав точну відповідь). Це сказав 11-річний підліток, який не мав ні музичної освіти, ні музичних здібностей у звичному їх трактуванні, ні відповідного до культурного контексту завдання сімейного середовища, мовчазний і неактивний на уроках музики.

Опановуючи нормативний підхід як принцип опрацювання складної реальності, людина усвідомлює потребу утримування навіть тих варіантів подолання такої реальності, які мають безкінечно малу ймовірність, а також і умов, за яких ця ймовірність зростає. Це надає мисленню **нової** якості, запобігаючи безпорадності людини в складних обставинах незалежно від їхньої предметної специфіки.

З іншого боку – психологічної, а не логічної природи нормативу творчих завдань – усі, навіть безглузді з погляду логіки, відповіді мають значення як типові суб'єктивні реакції в заданих обставинах. Прийняття цього факту може змінити рольову позицію вчителя, зменшити її оцінність, відчуженість, а іноді і зверхність («учитель завжди правий»). Замість того, щоб оцінювати результат, педагог має можливість спостерігати за розгортанням мислення, а завдяки нормативу і зрозуміти, як відбувається цей процес.

Притаманна творчим завданням складність робить їх потужним засобом створення ситуацій особистісного розвитку. Люди по-різному реагують на складність. Одна річ, коли учень попри перепони, загрозу зниження самооцінки самовизначається, щоб подолати конфліктність, продовжити пошук відповіді, інша – коли в такій ситуації він вдається до самодискредитації (чи дискредитації інших), до самоприниження, одразу визнаючи себе неспроможним часто для того, щоб уникнути більшої загрози для самооцінки. Спостереження за цими особистісними проявами в змодельованій ситуації дає вчителю змогу своєчасно ви-

являти і ресурси, і проблемні зони розвитку, застосовувати відповідні для їх подолання засоби. Зокрема регресивний тип реакції на складність потребує педагогічних впливів на середовище учня, бо часто саме в ньому криються причини такої поведінки.

Досвід же успішного долаття складності веде до захоплюючих самовідкриттів особистості для себе, надає їй нової якості, передусім упевненості в собі перед складними обставинами. Скажімо, особистісне відкриття вже згаданого учня містилося у фразі, яку він сказав по виконанні завдання з подивом і захопленням: «Я й не знав, що можу говорити про музику!». Впевнені, що всі разом ці здобутки визначатимуть перспективу цієї дитини і в долатті інших труднощів.

Важливо зазначити, що процес рефлексивного осмислення реальності в усіх її складниках – змістовому (предметному), смисловому (інтелектуально-особистісному) і ресурсному (простір взаємодії як здобування ресурсів групи) – «перекладено» в процедури розвитку рефлексії, методично адаптованих нами до організаційних умов навчального процесу. Опанування цих процедур у полілозі (розмова між багатьма, передусім учнями класу) за короткий термін утворює нову за якістю соціальність в учнівській групі, побудовану на спілкуванні з приводу актуального предметного завдання (навчального матеріалу), в якій зростає кожна особистість.

Реалізація педагогом дитиноцентрованої позиції забезпечується в рефлексивній педагогіці додержанням принципу відновлення основ реконструкції. Що він означає? Можливість реконструювати внутрішні психічні процеси, зокрема мислення, на основі його дискурсивної маніфестації. Пояснимо це на прикладі. Яку реакцію вчителя (вербальну чи невербальну) найчастіше можна прогнозувати на такі мовні прояви учня, як «ну-у...», «тоді...», «ну от...» «м-м-м...» тощо? Нерідко негативну, або, в найліпшому разі, байдужу, ніяку. За звичай, учитель їх сприймає як незначущі, непотрібні, навіть шкідливі, бо вони засмічують мовлення, заважають опановувати чіткі мовні формули, яких потребує, наприклад, розв'язування математичних задач. У рефлексивній методології це «ну» (як і інші дискурсивні прояви – від вигуків на зразок «А!» до розгорнутих висловів) має свою функцію, а саме: настанову, яка сигналізує про намір, готовність зробити наступну мисленнєву дію, наступний крок у виконанні завдання. Ігнорування вчителем таких дрібничок у дискурсі не тільки сигналізує про його смислову «глухоту», але сприяє її формуванню і в учнів. Додержання ж принципу відновлення основ означає готовність учителя до відновлення справжнього значення окремих слів, вигуків, суджень, виразів, інтеракції, інших невербальних проявів, а усвідомлення їхньої значущості надає іншого статусу особистості учня.

З погляду практичної реалізації рефлексивної педагогіки важливо наголосити на принциповій можливості керувати рефлексивним процесом. Але управління ним висуває незвичні для традиційної підготовки вчителя вимоги до його компетентності. Йдеться не про знання педагога про рефлексію, навіть не про розвиток його рефлексивних властивостей, а про його здатність передавати рефлексію іншим. Теорія стверджує, що рефлексія транзитна, тобто рефлексивний акт, здійснений однією людиною в присутності іншої, може стати рефлексією цієї іншої людини, створити для неї соціальну ситуацію розвитку, але за умови, що цей акт здійснюється не у вигляді розповіді про рефлексію (що нічим не відрізняється від предметного навчання, тільки тут предмет особливий), не як демонстрація того, як це може відбуватися, а як справжнє, безпосереднє,

публічне проникнення в предмет, у себе, яке вимагає цілковитої відкритості, готовності діяти в невизначеній ситуації, опановувати свої емоційні стани тощо.

В и с н о в к и . Досвід упровадження в навчальний процес окремих напрацювань психології рефлексії загалом та теорії групової рефлексії зокрема доводить принципову можливість побудови *рефлексивної педагогіки*.

Моделювання творчими завданнями ситуації труднощі, виконання якої потребує не тільки актуалізації наявних знань, а й мобілізації інтелектуально-особистісного потенціалу, залучення ресурсів групового суб'єкта створює передумови методичної реалізації принципу паралельного предметного і особистісно-комунікативного розвитку учня, поєднання предметно- й дитиноцентрованого підходів у єдиному освітньому просторі. Звичайно, його впровадження потребує копіткої роботи передусім із розширення набору творчих завдань, що відповідають предметній специфіці, рівню здібностей учнів і рівню предметних знань, щоб забезпечити кожній дитині суб'єктивне переживання ситуації подолання складного. Валідність тут визначають саме переживанням потужного почуття подолання себе, своєї конфліктності в складній ситуації, набуттям віри у свої сили.

Операціоналізація груп-рефлексивної теорії в розвитку рефлексії уможливорює впровадження рефлексивного підходу в навчальний процес.

1. Кремень, В. Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін / В. Г. Кремень // День. – 2009. – 19 лист.

2. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.

3. Найдьонов, М. І. Захищеність процесу соціальних обмінів як показник збагаченої взаємодії суспільства і освіти: соціально-психологічний аспект / М. І. Найдьонов, Л. В. Григоровська // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти : матеріали методол. семінару НАПН України, 17 листоп. 2010 р. – К, 2011. – С. 126–136.

4. Зеер, Е. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Е. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Е. Е. Симанкж. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2005. – 216 с.

References

1. Kremen, V. H. (2009). «Dytynotsentryzm», abo Chomu osvita Ukrainy potrebuie strukturnykh zmin [«Child centered approach», or Why Ukraine Education requires structural changes] // Day : [Newspape]}; November 19 [in Ukrainian].

2. Kremen V. H. (2009). Filosofiya lyudynotsentrizmu v stratchiyakh osvitnoho prostoru [Pholisophy of human centered approach in srtatigies of educational environment] (520 p.). Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

3. Naydonov, M. I., Grigorovskaya L. V. (2011). Zahyshenist protsesu sotsialnyh obminiv yak pokaznyk zbahachenoyi vzayemodiyi suspilstva I osvity: sotsialno-psyholohichny aspekt [The security of the process of social exchange as an indicator of enriched interaction between society and education: social and psychological aspects] // sotsialno-psykhohichni chynnyky vzayemodiyi suspilstva ta osvity : materially metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrayiny, 17 lystopada 2010 r. – Social and psychological factors of interaction between society and education : methodological materials. Workshop NAPS of Ukraine, 2010, November, 17. P. 126–136. Kyiv [in Ukrainian].

4. Zeer, E. P. (2005). Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostny podhod : Ucheb. Posobie [Modernization of vocational education: competence approach : Schoolbook]. (216 p.). – Moscow : Psychological and Social Institute [in Russian].