

УДК 123.1:[159.947.23:37.091.312

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС: ДІАЛЕКТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ І СВОБОДИ

А. Линовицька, доктор філософських наук,
доцент, Київський національний медичний університет

Навчальний процес розглядається як система суб'єкт-суб'єктних відносин, де кожен із учасників, досягаючи певного рівня свободи, разом з тим, усвідомлює свою місію, роль і відповідальність; автор підкреслює, що успіх в освіті можливий лише за умови усвідомлення кожним суб'єктом педагогічного процесу міри власної свободи та відповідальності; свобода і творчість учня і вчителя в навчальному процесі обумовлені рамками навчального плану; і все ж, як учитель, так і учень, намагаючись реалізувати власну індивідуальність і унікальність, реалізувати допитливість і креативність, нерідко виходять за його межі; усвідомлене співвідношення свободи і відповідальності якраз і відокремлює творчість від свавілля, забезпечує легітимність навчання.

Ключові слова: людина, освіта, учитель, учень, суб'єкт освіти, свідомість, розуміння, свобода, відповідальність.

Постановка проблеми. Навчальний процес є системою органічної взаємодії учителя і учня, в якому кожен із учасників намагається усвідомити міру власної участі, співвідношення в ній свободи і відповідальності. Для учня, який прагне освоїти необхідну систему знань та сформувати власні компетенції, це не проста прогулянка у полі знань, а важка й наполеглива робота. В свою чергу, для вчителя успіх учня у навчанні є показником його професіоналізму, педагогічної майстерності, компетентності. Прагнучи до свободи та творчості, вчитель і учень переймаються відповідальністю за навчання. Саме тому, навчальний процес цілком закономірно можна (і потрібно) аналізувати в контексті співвідношення свободи та відповідальності. Зупинимось на цьому більш детально.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, навчальна діяльність сприяє розвитку в дитині відповідальності, тобто здатності усвідомлювати відповідність результатів своїх дій необхідним цілям і нормам. Відповідальність стимулює почуття співпричетності спільній справі, почуття обов'язку. Емоційно-позитивне ставлення до самого себе, що покладено в основу структури самосвідомості особистості кожної дитини, яка нормально розвивається, орієнтує її домагання відповідати позитивному етичному еталону. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточення, зумовлює до розуміння необхідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону. Коли

потреба відповідати позитивному еталону поведінки набуває особистісного смислу, у дитини з'являється відповідальність як риса особистості.

Дитина молодшого шкільного віку опановує своєю поведінкою. Це пов'язано з тим, що вона точніше, диференційовано осягає норми поведінки, вироблені суспільством. Такі норми визначають поведінку людини і характер її взаємин з іншими людьми. Дитина пізнає, що можна говорити навколишнім і чого не можна, які дії вдома, у громадських місцях, у стосунках з товаришами є дозволеними й недозволеними тощо. Відбувається пізнання молодшим школярем і таких норм поведінки, які перетворюються частково на його внутрішні вимоги до самого себе.

Аналізуючи цей процес, слід враховувати вікові ознаки учня. На різних етапах його становлення співвідношення означених екзистенцій є різним. У дитини молодшого шкільного віку розвиваються домагання щодо визнання її з боку дорослих. Вона несе в собі весь комплекс почуттів, уже сформованих в очікуваннях на визнання. Вона має совість, і ми можемо апелювати до неї, коли дитина скоює негативний вчинок. Вона знає, що означає: повинна, зобов'язана. У неї пробуджується почуття гордості чи сорому залежно від вчинку. Молодший школяр може пишатися не лише вчинком, який схвалений дорослим, а й своїми позитивними якостями (сміливістю, правдивістю, готовністю поділитися з іншими), які він добре усвідомлює. Він може соромитися не тільки поміченої дорослим негативної дії, а й таких своїх виявів, які сам оцінює як негідні (боягузтва, грубості, жадібності й т. ін.).

Навчання пронизує всю життєву діяльність дитини, молодшої людини. Практично-прагматична спрямованість навчальної діяльності, як насичення пам'яті, оволодіння стереотипами, не має цілеспрямованого характеру відповідальності. Осмислення відповідальності та свободи в навчальній діяльності в повному обсязі притаманне лише педагогічному процесу спрямованому на розвиток. Йдеться про формування стереотипів діяльності, свідомості, що надають їх потенційному суб'єкту (учню) можливість діяти в подальшому, модифікуючи ці стереотипи або цілком відкидаючи їх на користь вироблених самостійно. Навчання, спрямоване на розвиток учня, передбачає постійне його сходження на дедалі вищий рівень складності матеріалу, який вивчається: від простої фактологічної констатації – до авторської інтерпретації, побудови логічних конструкцій. Мовиться не лише про навчання з підвищеним рівнем складності, а про навчання, так би мовити, “вбудоване” в систему стосунків, які створюють для вихованця труднощі при взаємодії з іншими учасниками навчального процесу та

об'єктами навчального матеріалу. Саме ці труднощі, які долають учні, створюють сприятливе підґрунтя для виникнення в них інтересу до певного навчального предмета, формування відповідальності в навчанні [2, с. 115-116].

Фахівці зазначають, що, по-перше, досвід, набутий учнями в процесі навчання (знання, компетенції), не обов'язково має бути використаний негайно, адже набуття освіти, як правило, спрямоване в майбутнє. Водночас соціальні ідеї, засвоєвані в процесі виховання, спрацьовують одразу ж у поведінці вихованця. По-друге, у процесі навчання учень не зобов'язаний засвоювати всі, навіть істотні, компоненти людського досвіду, він опановує те, що відповідає його потребам. У сфері духовного життя важко знайти ідеї, до яких вихованець може залишатися байдужим: він або сприймає їх, або відхиляє. І нарешті, якщо результати освіти підтверджуються документом, і від цих результатів залежить визначення його соціального статусу, то відповідальність – це особиста справа вихованця, вона не підлягає юридичному визначенню (крім випадків значного відхилення від загально-прийнятих норм поведінки). Відтак процес формування відповідальності учня в процесі навчання – це особливий об'єкт педагогічного пізнання й специфічна галузь педагогічної діяльності, хоч і невід'ємна від навчальної [6, с. 114-115; 10].

Як зазначає О. Траверсе, відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів і правових норм, які виражають суспільну необхідність. Відповідальність як риса особистості формується у процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Як властивість особистості відповідальність – це усвідомлення значущості себе як особистості і власної діяльності (вчинків) не лише самої по собі, а й у межах групи, інституту, суспільства, а отже, своєї причетності до спільного результату – до успіхів, досягнень і провалів, і навіть злочинів своєї групи, свого інституту, суспільства [12, с.130].

Відповідальність це внутрішній контроль можливої активності суб'єкта заради сприяння або перешкоджання тим чи іншим соціальним процесам. Тому відповідальність суб'єктів педагогічного процесу виникає не лише із соціальної потреби навчально-виховного процесу, а й за наявності об'єктивних можливостей, тобто зовнішньої соціально відносної свободи і можливості внутрішньої свободи, яка проявляється у варіабельності поведінки суб'єктів в одних і тих самих соціальних умовах у залежності від

свідомого ціле-покладання і, насамперед, від можливості вибору в ході навчання та виховання.

У педагогічному процесі відповідальність педагога проявляється як готовність суб'єкта прийняти наслідки своєї причетності як найвищий рівень усвідомлення власних дій, навіть як установка діяти лише педагогічно за певних обставин. Готовність суб'єкта педагогічного процесу до дії – це засаднича умова його успішної діяльності. Виникнення стану готовності педагога як суб'єкта до діяльності відбувається поступово, а саме: спочатку формулюється мета на основі потреб і мотивів (чи усвідомлення суб'єктом поставленого перед ним завдання), далі йде вироблення плану досягнення мети, настановлень, моделей, схем дій, які забезпечують педагогічний процес. Потім суб'єкт переходить до їх втілення, що виявляється у предметних діях із застосуванням певних засобів педагогічного та дидактичного характеру, порівнює хід і проміжні результати дій з метою, що стоїть, вносячи корективи [9, с. 13].

З іншого боку усвідомлення педагогом власної свободи та відповідальності в освітньому процесі проявляється в усвідомленні власної педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність розглядається в науковій літературі як “досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення” [5, с.202].

Інші фахівці звертають увагу, передусім, на базові засади педагогічної майстерності, серед яких виокремлюється: соціальна спрямованість (інтереси, соціальні цінності, ідеали); професійні знання (вікової фізіології, психології, педагогіки, свого предмета й методики його викладання); педагогічні здібності та вміння (комунікативні, перцептивні, емоційність, оптимізм, оптимістичне прогнозування, креативність, когнітивність та ін.); педагогічна техніка (зовнішність, здатність управляти своїм тілом, емоціями, жести, міміка, мовленнєва культура); психотехніка (здатність застосовувати знання із психології у практичній діяльності); педагогічна технологія (організація й побудова навчально-виховного процесу з використанням засобів, методів та прийомів у логічно обумовленій послідовності) [1, с.53-56]. Педагогічна майстерність, зазначає В. Буряк, – це особливий стан, який дає ступінь професійної волі вчителю, вихователю, керівникові освітньої

установи, визначає межі можливого і внутрішнього дозволеного у педагогічній реальності [3, с.52]. Педагогічна майстерність визначається ступенем цілісності буття і самореалізацією в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягненням нею повноти професійної якості. Відмітна риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного “інструменту” роботи з людиною.

Отже, міра усвідомлення педагогом своєї свободи та відповідальності проявляється в усвідомленні наслідків власної педагогічної діяльності, спроможності сформулювати свою педагогічну майстерність.

Слід зазначити, що розглядаючи проблеми свободи та відповідальності важко розмежувати їх вирішення між педагогом та вихователем, адже педагог, як суб'єкт освітнього процесу завжди виступає вихователем і навпаки, вихователь завжди здійснює педагогічні функції.

Проте, можна додати, що усвідомлення власної свободи та відповідальності вихователем у освітньому процесі може бути доповнена функціональною роллю вихователя впливати на мікроклімат у родинах своїх вихованців, відповідальністю за психологічні якості дітей у лоні їх сімейного буття, а також набутті асоційованого членства у середовищі вихованців, відповідних лідерських повноважень, що впливають з його можливостей репрезентувати у педагогічному середовищі інтереси, очікування вихованців, їхню свободу [9, с.14].

Передумовою такого ставлення є відповідний інтерес до вихованців, що спирається на визнання вихователя, адже, поза намірами вихователя, він є для інших певною соціальною цінністю, оскільки крім ділових якостей, уособлює конкретний тип особистості, емотивності та інших рис, які стають предметом спостереження, слугують вихованцям джерелом для позичення досвіду, наслідування поведінки, інформації для роздумів про абрис власної дорослості.

Мірою усвідомлення свободи та відповідальності керівниками навчальних закладів й державою як суб'єктів освітнього простору є прагнення вирішити проблеми демократизації управління навчальними закладами.

Управління освітою акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Як соціальна категорія управління відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну

мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти. Як стратегічна категорія управління визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку. Як педагогічна категорія вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [8, с. 8-9].

Фахівці зазначають, що демократизація управління освітніми закладами, в першу чергу, передбачає перехід на особистісно орієнтоване управління – діяльність, пріоритетним орієнтиром якої стає організаційне, психологічне і методичне забезпечення становлення “сукупного педагога”, професійно-педагогічної організації школи, здатної реалізувати цілі особистісно орієнтованої освіти. В кінцевому підсумку сутність управління полягає в створенні умов для професійного та особистісного саморозвитку викладача – носія нового типу педагогічної діяльності [11, с. 257].

Особистісно орієнтоване управління слід розглядати як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів, покликану забезпечити підвищення ефективності освіти через її спрямованість на людину шляхом створення умов для особистісного психосоціального зростання кожного суб'єкта – учасника навчально-виховного процесу.

На думку В. Гуменюк, необхідність упровадження особистісно орієнтованого управління освітою обумовлена певними об'єктивними причинами [4, с.196-197]. По-перше, динамічний розвиток світового суспільства потребує створення умов для формування в людині не стільки типового, скільки індивідуального, що дозволяє їй лишатися самою собою у швидкозмінному соціумі. По-друге, як стверджують психологи та філософи освіти, сьогоdnішнім школярам притаманні прагматичність думок та дій, розкутість. А це потребує від педагогів використання нових підходів та методів взаємодії з учнями. По-третє, сучасна освіта гостро потребує гуманізації стосунків викладачів та учнів, демократизації її життєдіяльності. Тобто саме за сучасних умов особистісно орієнтована освіта є простором для становлення культуротворчої особистості, котра здатна продуктивно реалізувати свій інтелектуально-особистісний потенціал задля власного розвитку та розвитку держави.

М. Яценко вважає, що такі існують основні детермінанти оптимізації становлення та розвитку демократизації управління освітою. А саме: прогресивний розвиток суспільства можливий тільки за умови гуманізації

всіх сфер суспільних відносин, зростання ступеня свободи особистості; найважливіші соціальні функції особистісно орієнтованої освіти є людинотворча (гуманістична), культуротворча та соціалізуюча; успішне становлення держави як цивілізованої повністю залежить від успішної реалізації потенцій та розвитку творчості кожної особистості; характер соціального управління визнається як гуманістично орієнтований. Сутність такого управління – у суспільному усвідомленні мети (ідеалу) розвитку освіти як соціального інституту, в координації зусиль усіх соціальних інститутів (у т.ч. і держави) та громадських організацій щодо побудови інституту особистісно орієнтованої освіти; гуманістично орієнтоване державне управління спрямоване на реалізацію всіх функцій соціального управління; особистісно орієнтоване управління закладами освіти ставить у центр діяльності людину, особистість. При цьому підлеглий розглядається як повноправний суб'єкт управлінського процесу [13, с.51–53].

В. Сериков визначає спеціальні управлінські дії керівника закладу освіти, що відповідають вимогам демократизації управління освітою [11, с.261]: засвоєння і використання демократичних критеріїв життєдіяльності студентів, викладачів, освітньої організації як системи в цілому; використання моделі особистісно орієнтованої ситуації як інструменту внутрішнього педагогічного аналізу; діагностика професійних можливостей педагога в аспекті його готовності до створення авторської методики і стилю особистісно орієнтованої педагогічної діяльності; персональний вплив керівника на етико-культурну атмосферу закладу, що формує структуру спілкування, стиль, очікування, мотивацію особистості, яка розвивається; організація внутрішнього розвиваючого методичного процесу, що забезпечує оволодіння педагогом проектно-цільовою діяльністю, генералізацію і реконструкцію предметного змісту навчання з метою забезпечення його входження в структуру власного досвіду дитини, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики на основі особистісних критеріїв.

Перехід до демократизації управління освітніми означає докорінну зміну пріоритетів в управлінні закладом. Фахівці вказують, що демократично орієнтований процес управління бачиться як процес співробітництва керівника з педагогами, при цьому учасники процесу виступають як паритетні, рівноправні, в міру своїх знань і можливостей, партнери. Очевидно, що в закладі освіти для його саморозвитку повинна скластися і своєрідна інфраструктура, яка існує у вигляді виробленої в колективі і такої,

що сприймається всіма, системи цінностей. Ці цінності можуть і не відрізнятися від загальносоціальних, але важливо, щоб вони були пережиті, сформовані самими учасниками навчально-виховного процесу. Основу цього ціннісно-культурного простору складає уява про особистість з притаманним їй устремлінням зрозуміти смисл всього, що відбувається, усвідомити ступінь своєї відповідальності за це, самостійно будувати власний життєвий досвід. Характеристикою стилю управління тут є особистий приклад саморозвитку керівника, науковість, компетентність і гуманізм його рішень. Результати роботи педагога оцінюються за кінцевим особистісно-розвиваючим результатом [13, с.36–40].

Науковці зазначають, що забезпечуючи реалізацію демократизації управління, керівники повинні бути готові до: управлінської діяльності в умовах нестабільності, соціально-економічного регресу і неможливості довгострокового планування освітніх процесів; зниження матеріальної та інформаційної допомоги ззовні і орієнтації на власні ресурси закладу – людський, інтелектуальний, комунікативний, дослідницький потенціал; прийняттю до уваги нових соціальних, екологічних і інших факторів, що знижують працездатність колективу та обумовлюють зростання невпевненості співробітників; переходу від методів управління по типу “механізму” до методів, які більш відповідають закладу як особистісно орієнтованій системі, що саморозвивається [7, с.10-11].

Висновок. Таким чином, демократизація управління освітою є проявом міри усвідомлення свободи і відповідальності керівників навчальних закладів та держави в освітньому процесі і полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб’єкта діяльності та суспільних відносин, яка здійснює їх відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних особистісних цінностей. Реалізація демократизації освіти забезпечує підтримку, захист особистості, розвиток людини в людині та розвиток у неї механізмів самореалізації, саморозвитку, авторефлексії, саморегуляції, самозахисту, самоосвіти та самовиховання, необхідних для становлення та ствердження самобутнього особистісного Я-образу і діалогічного, безпечного засобу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Література

1. Антоненць М.О. Розуміння педагогічної майстерності студентами вищої аграрної школи / М.О.Антоненць // Педагогіка і психологія . – 2005. – № 1 (46). – С.51-57.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. Видання / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

3. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С.50-57.
4. Гуменюк В. Особистісно орієнтована парадигма управління освітою / В. Гуменюк // Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / [Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В. та інш.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. – 266 с.
5. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С.Журавський. – К. : Видавничий Дім “Ін Юре”, 2003. – 416 с.
6. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С.111-116.
7. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С.9-13.
8. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І.Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С.4-12.
9. Мусатов С.О. Гуманізувати основні функції вчителів / С.О. Мусатов // Педагогіка толерантності. – 2008. – № 1. – С.12-14.
10. Овсянкіна Л. Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С.101-105.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
12. Траверсе О. Соціальна відповідальність як змістовна складова політичного лідерства і політичного керівництва / О. Траверсе // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С.127-132.
13. Яценко М. Демократизація освіти як тенденція її розвитку у ХХІ столітті / М. Яценко // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С.34-40.

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС: ДИАЛЕКТИКА ОТВЕТСТВЕННОСТИ И СВОБОДЫ

А. Линовицкая

Учебный процесс рассматривается как система субъект-субъектных отношений, где каждый из участников, достигая определенного уровня свободы, вместе с тем, осознает свою миссию, роль и ответственность; автор подчеркивает, что успех в образовании возможен лишь при условии осознания каждым субъектом педагогического процесса меры собственной свободы и ответственности; свобода и творчество ученика и учителя в учебном процессе обусловлены рамками учебного плана; и все же, как учитель, так и ученик, пытаются реализовать собственную индивидуальность и уникальность, реализовать любознательность и креативность, нередко выходя за его пределы; осознанное соотношение свободы и ответственности как раз и отделяет творчество от произвола, обеспечивает легитимность обучения.

Ключевые слова: человек, образование, учитель, ученик, субъект образования, сознание, понимание, свобода, ответственность.

EDUCATIONAL PROCESS: DIALECTICS OF RESPONSIBILITY AND FREEDOM

A. Lynovytska

Teaching process is seen as a system of subject-subject relations when each of the participants, is reaching a certain level of freedom but also is aware of his mission, role and responsibilities; the author emphasizes that success in education is possible only if each subject of educational process realizes the measure of personal freedom and responsibility; freedom and creativity of student and teacher in the classroom depend on the scope of the curriculum; and yet teacher and student, trying to realize their own individuality and uniqueness, curiosity and creativity often go beyond it; conscious correlation of freedom and responsibility separates work from self-will, providing the legitimacy of training. Democratization of education management is

a manifestation of level of freedom and responsibility awareness of heads of educational institutions and the state in the educational process and lies in creation of optimal conditions for the development and formation of a person as a subject of activities and public relations, which carries them according to resistant hierarchical system of personal humanistic values. Implementation of the democratization of education provides support, protection of personality, development of human in person and the development of its mechanisms of self-realization, self-development, autoreflexion, self-regulation, self-defense, self-education and self-training that are required for the formation and strengthening of a distinctive personal self-image and dialogic, safe mean of interaction with people, nature, culture and civilization.

Key words: human, education, teacher, student, subject of education, consciousness, understanding, freedom, responsibility.