



Володимир РЯБЧЕНКО

Ключові поняття: особистість, студент, цілісність, автономія, розвиток, освіта, навчання, виховання, соціалізація, парадигма, педагогіка, вища школа, вищий заклад освіти (ВЗО), виховне середовище.

Вочевидь, що вітчизняна вища школа знаходиться в полоні традиційної парадигми навчально-виховного процесу [9, 13]. Причому, такого процесу, який має тенденцію до спрощення й примітивізації, що є наслідком його бюрократизації, формалізації, технологізації, віртуалізації. Це багатоаспектна проблема, яку неможливо досягнути й усебічно висвітлити у форматі однієї публікації.

УДК 1:316.61:378.15/67

ОСВІТА, НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ Й СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ПОНЯТТЯ Й ПРОЦЕСИ ТА РАМКИ ОСЯГНЕННЯ НИМИ ОСОБИСТОСТІ

© В. Рябченко. 2011



ому зосередимо увагу на одному із цих аспектів, щодо концептуальних засад діяльності вищої школи, що мають світоглядно-методологічний характер. На нашу думку, саме через усвідомлення сутності цих засад, а саме, «освіти», «навчання», «виховання», «соціалізації» як понять і процесів та їхньої здатності досягнути особистість, яка постає й розгортається як соціальний феномен у просторі й часі в межах життя людини, і можна побачити не лише вузькість та обмеженість педагогічної парадигми вищої школи, а й розбіжності між належним і наявним результатом цього надзвичайно важливого й безальтернативного соціального інституту суспільства, що функціонує в умовах ноосфери.

Для здійснення аналізу зазначеної проблеми сформулюємо основні питання, які потребують з'ясування, зокрема:

1. Ступінь розмежування й ототожнення розбіжностей у дефініціях та інтерпретаціях сутності понять «освіта», «навчання», «виховання» і «соціалізація»;

2. Часові й просторові рамки розгортання

процесів освіти, навчання, виховання, соціалізації стосовно особистості людини від її народження до смерті;

3. Концептуальні засади особистості, які мають бути визначальними у дослідженні й розв'язанні зазначеної проблеми;

4. Сутність і межі контексту особистості й соціокультурного середовища ВЗО та їхня сумірність у часово-просторових вимірах;

5. Можливості педагогічної парадигми в осягненні особистості студента та здійсненні впливу на її розвиток;

6. Визначення шляхів розширення меж осягнення особистості студента та можливостей впливу на її розвиток.

Актуальність першого питання поза сумнівом. Адже й сьогодні має місце плутанина не лише в застосуваннях, а й у дефініціях таких концептуальних понять, як «освіта», «навчання», «виховання» і «соціалізація». Причому це спостерігається як на рівні буденної, так і в теоретичній свідомості. Для того щоб у цьому переконатись, достатньо пересічного аналізу численних публікацій, які присвячені освіті й розвитку особистості. Найбільше, проблема розмежування й ототожнення сутності цих понять актуалізується у понятійно-термінологічних словниках і, навіть, енциклопедіях [4]. А це вже є ознакою і симптоматикою облудності теоретичної свідомості, яка визначає й задає відповідний формат суспільної свідомості. Крізь таку плутанину як павутину наша свідомість споглядає, сприймає й рефлексує оточуючий світ. Якщо це павутиння не знімати своєчасно зі свідомості, то розуміння світу, у якому ми живемо, навряд чи буде адекватним. А як відомо, від світорозуміння й світобачення залежить відношення людини до світу.

Попри такий критичний заспів, треба віддати належне, що з виходом у світ сучасної української Енциклопедії освіти [3], у цьому відношенні з'явилися окреслені відповідні демаркаційні лінії між зазначеними поняттями. Можна сказати, що в цьому сенсі почало розвиднятись, але до ясного світанку, поки що, справа не дійшла. Це очевидно не лише зі статей, які не стосуються інтерпретації зазначених понять, але є певні суперечності в самих дефініціях «освіти», «виховання», «со-

ціалізація». Статті «навчання» в енциклопедії немає. Але є стаття «навчальна діяльність», яку треба сприймати й тлумачити як синонім поняття «навчання», принаймні, на це орієнтує ремарка в контексті цієї статті, зроблена її автором [3, 536].

Не будемо детально аналізувати з виокремленням фраз чи словосполучень із різноманітних контекстів, а також посилатися на конкретних авторів, щоб проілюструвати наявні суперечності чи розбіжності в тлумаченні й сприйнятті «освіти», «навчання», «виховання», «соціалізації» як понять і процесів. Коли це системне й типове явище, його немає необхідності аналізувати на прикладах кількох авторів, оскільки це, як мінімум, некоректно. А аналізувати сотні чи, навіть, тисячі публікацій, щоб підтвердити очевидні типові суперечності, безглуздо. Тому проілюструємо ці суперечності найбільш типовими словосполученнями й фразами, які кожен за бажанням може побачити в сучасних наукових публікаціях, зокрема: «освіта й навчання»; «освіта й виховання»; «освіта й соціалізація»; «освіта – це навчання в системі навчальних закладів»; «освітньо-виховний процес»; «освітньо-виховні ідеали»; «вищий навчальний заклад»; «навчання й соціалізація»; «виховання й соціалізація»; «функції освіти органічно поєднуються з функціями навчання – освітньою, розвивальною і виховною»; «функції освіти і навчання»; «викладання, навчання і виховання» тощо.

Достатньо не поглиблено, а дотичного логічного аналізу, щоб переконатись у наявних і очевидних суперечностях та розбіжностях у сприйнятті й використанні понять «освіта», «навчання», «виховання», «соціалізація».

Наприклад, словосполучення «освіта й навчання» засвідчує рівнозначність і нетотожність цих понять, що передбачає їхнє смислове протиставлення чи розмежування. Аналогічна смислова колізія закладається й у словосполученні «освіта й виховання». А в цілому із цих лише двох словосполучень впливає, що «освіта» є третє поняття, яке не охоплює «навчання» і «виховання». Таке твердження, як «освіта – це навчання в системі навчальних закладів» зрівнює між собою в обсязі й ототожнює в смисловому

наповненні поняття «освіта» і «навчання». А назва «вищий навчальний заклад» (ВНЗ) передбачає, що поняття «навчання» має не лише більший обсяг і смисл ніж «освіта» і «виховання», а й вміщує їх як складові елементи. Логічним, щодо усунення зазначеної смислової суперечності, є вживання назви «вищий освітній заклад» (ВОЗ) чи «вищий заклад освіти» (ВЗО). Саме до останнього варіанту поняття автор запобігає в цій публікації, щоб бути послідовним у здійснюваному семантичному аналізі. Але зміна чи заміна понять, які введені у вживання, – це проблема не лише логіки й відповідності смислів, а й конвенціоналізму. Тому, для того щоб відбулась офіційна заміна некоректного в семантичному сенсі поняття «вищий навчальний заклад» на логічно не суперечливу назву «вищий освітній заклад» чи «вищий заклад освіти» має відбутися щодо цього порозуміння й спільна згода в співтоваристві фахівців, які переймаються теоретичними й практичними проблемами вищої освіти.

Якщо словосполучення «навчально-виховний процес» не викликає сумнівів щодо своєї коректності й не має смислового протиріччя, то цього не можна стверджувати стосовно визначника «освітньо-виховний процес». Адже останній зводить освіту до одного лише навчання. Уживання терміна «викладання» на одному рівні з поняттям «навчання», як відокремленого поняття, виводить його за рамки останнього й робить «навчання» синонімом «учіння», тобто того, що позначає діяльність учня або студента. Отже, розчленування поняття «навчання» на дві складові «викладання» й «учіння», є логічним, оскільки позначає два цілком різних, за суб'єктами, види діяльності. Однак, це розрізнення потребує додаткової акцентуації у визначенні та інтерпретації таких понять, як «самоосвіта», «самовиховання» і «самонавчання». Адже в цих процесах зовнішнього суб'єкта викладання й виховання немає. Звідси постає логічне питання – як у самонавчанні розмежується в одній особистості суб'єкт «викладання» і суб'єкт «учіння»? Якщо все зводиться до одного лише учіння, тоді поняття «самонавчання» є некоректним. Аналогічна смислова супер-

ечність закладена й у поняттях «самоосвіта» і «самовиховання», особливо, щодо окреслення предмета педагогіки, до з'ясування якого ми звернемось нижче.

А тепер про не повністю педагогічний процес – соціалізацію, яка педагогікою сприймається за пасинка. Це не лише метафора, а й реальність. Насправді, у педагогічній літературі як науковій, так і навчальній просліджується тенденція урізання й обрізання смислового наповнення поняття «соціалізація», яке позначає процес, що не вміщається в предметний простір педагогіки й виходить далеко за його рамки. Автор не має підстав стверджувати, що це робиться в педагогіці навмисно, але звертає на себе увагу якась залишковість змісту, який вкладається педагогікою в поняття «соціалізація». Складається таке враження, що до соціалізації відноситься лише те, що не здатні собою досягнути виховання й навчання. У педагогічних інтерпретаціях просліджується підпорядкованість «соціалізації» «вихованню» і «навчанню» як більшим за обсягом поняттям і процесам, що мають цільове покладання й керованість із боку стороннього суб'єкта у відношенні до особистості, яка виховується й навчається. Принаймні, у педагогічній літературі не визнається виховання й навчання складовими соціалізації особистості. Саме в цій суперечності, на нашу думку, полягає не лише смислова, а й методологічна колізія, без усунення якої неможливо вибудувати системний підхід до розвитку особистості, оскільки виховання й навчання як поняття й процеси не дають змогу досягнути її в соціальному часі й просторі.

Тому перейдемо до другого питання, і з'ясуємо часові та просторові межі розгортання процесів освіти, навчання, виховання й соціалізації стосовно особистості людини за період її життя. Спираємось в нашому аналізі на очевидне й неспоровне, тобто на те, що не потребує доказів. Особистість людини постає й розгортається як соціальний феномен у часі, що обмежується її народженням і смертю, і в просторі соціального буття, під впливом якого особистість знаходиться, і з яким вона взаємодіє як суб'єкт творення цього бут-

тя, здійснюючи повсякчас ті чи інші життєві вияви. Особистість у своєму зачаткуванні, становленні й подальшому розвитку зумовлюється й постає як реальна індивідуальність під впливом власного генотипу, а також соціального, природного й техногенного середовища, інших значущих у цьому сенсі факторів, що втручаються в контекст її простору протягом життя. Особливо значуще зовнішнє середовище впливає в перші роки життя людини, коли зачатковується особистість й у період її становлення. Інтегральними ознаками особистості є її цілісність як системна властивість, і автономія як здатність робити власний індивідуальний вибір у здійсненні своїх життєвих виявів, а не бути пасивним об'єктом впливу зовнішніх чинників.

На початковому етапі життя людини в зачаткуванні її особистості вирішальну роль відіграє виховання як основна педагогічна концепція, що передбачає цільове покладання й керуваність суб'єктів виховання, якими у відношенні до дитини виступають батьки та інші члени родинного оточення. Саме на цьому етапі «виховання» як визначальне педагогічне поняття і як процес може претендувати на найбільше осягнення особистості. На етапі зачаткування особистості, що відбувається в ранньому дитячому віці, «виховання» підпорядковує «навчання» й, певною мірою, «соціалізацію». Вирішальне значення в цей відрізок життя відводиться сімейній педагогіці, яка постає більшою мірою практикою, що спирається на досвід та інтуїцію.

Але, вже, починаючи з раннього віку, особистість дитини потребує автономії й можливостей для набуття власного соціального досвіду й пізнання оточуючого її світу. А це передбачає відхід від прямої керуваності вихованням і навчанням дитини й перехід на опосередковане керівництво цими процесами, створюючи цим самим сприятливі умови для індивідуального виявлення можливостей особистості у своєму становленні. Продуктивними в цьому сенсі мають бути такі педагогічні концепти, як «виховне середовище» і «виховальні відносини» та «виховуюче навчання», які мають створювати суб'єкти виховання та підкріплювати їх власним прикладом, стилем і способом життя.

І ось, на цьому, самому ранньому, етапі життя людини, коли особистість лише зароджується, логічно поставити сакраментальне питання відносно рамок ототожнення, розмежування й сумірності «виховання», «навчання» і «соціалізації» як понять і як процесів. При всій повазі до виховання й виховуючого навчання, через їхню визначальну значимість у зачаткуванні особистості, недостатньо логічних підстав підводити під визначення цих понять ті процеси, які здійснює малюк самостійно, без стороннього втручання й керування дорослих, пізнаючи навколишній світ по-своєму, буквально на власний дотик, відчуття, бачення, коли він перероблює цей світ на власний розсуд без усвідомленого власного, а тим паче, без стороннього педагогічного цільового покладання.

Адже всім достеменно відомо, що дитина здійснює колосальний обсяг такої власної діяльності, саме тієї діяльності, без якої становлення її особистості унеможливується, скільки б досвідчених і професійних вихователів не взялося за її виховання. І цю діяльність дитини, тим більше, не можна позначити такими поняттями як «самовиховання», «самонавчання» чи «самоосвіта» в академічному педагогічному тлумаченні їхніх дефініцій. Залишається лише одне поняття, яким можна коректно й адекватно позначити самостійну, невпинну діяльність дитини — це «соціалізація». Для когось це слово може здатись лайливим, оскільки воно співзвучне із соціалізмом. Якщо комусь саме слово «соціалізація» не подобається, тоді з позицій конвенціоналізму треба залучити інше для позначення процесу, який охоплює весь життєвий цикл людини. Але чи варто до цього вдаватися. Адже, щоб бути послідовними в цьому сенсі, тоді треба буде відмовитись від багатьох слів, де коренем є «соціал».

Щоб зійти з позицій авторитарної педагогіки, яку ми теж засудили, від народження людини пріоритет треба віддавати особистості дитини й під неї лаштувати концептуальні педагогічні поняття й терміни. Якщо розуміти під соціалізацією процес, у якому особистості як цілості відводиться не пасивна роль об'єкта, а активного суб'єкта, який користується своєю автономією й через власний

вибір сприймає зовнішнє середовище і його впливи, тоді треба віддати перевагу поняттю «соціалізація» й розглядати «виховання» та «навчання» як засоби й складові соціалізації. Значимість педагогіки як практики й теорії від такого компромісу не зменшиться, а, навпаки, зросте, оскільки в неї з'являться шанси ввійти в більший соціальний контекст, а не обмежувати цей контекст і себе своїм предметним полем.

Так, логіка ієрархізації концептуальних понять педагогіки стає очевидною, починаючи з огляду на ранню вікову стадію людини, коли започатковується її особистість. На нашу думку, для підтвердження цієї логіки немає потреби вдаватися до інтерпретації співвіднесеності виховання, навчання, соціалізації як понять і процесів у різних стадіях віку, зокрема: дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому й ранньому юнацькому. Достатньо екстраполяції в цьому сенсі, щоб переконатись у тому, що з віком роль виховання, яке передбачає цільове покладання та керіваність у безпосередній взаємодії вихователя з вихованцем весь час зменшується й зводиться до спорадично епізодичних безпосередніх впливів не системного й не систематичного характеру у вищому закладі освіти, коли особистість переходить у пізній юнацький вік. Між іншим, ця екстраполяція є коректною на відміну від екстраполяції моделі дошкільного чи раннього шкільного виховання у вищу школу.

З віком зростає автономія особистості та її простір, яким вона взаємодіє із зовнішнім світом. У цей же період становлення особистості істотно зростає роль навчання, яке в керіваності істотно вчителів і батьків має тенденцію до зниження. Особистість студента є вже сформованою й продовження її навчання, особливо, виховання здійснюється на інших концептуальних засадах, ніж це робиться в школі. Тому, у вищій школі «навчання» і «виховання» як поняття й процеси в академічній педагогічній парадигмі є кушими, як і колишні шкільні штаниці, в яких ходили вчорашні школярі, а нинішні студенти. Особистість студента випадає із цих двох понять і процесів, оскільки вони не здатні її осягнути. Спираючись лише на ці два поняття, що

позначають навчально-виховний процес, неможливо вибудувати системну роботу зі студентами, навіть, за умови якщо цей процес буде вдосконалюватись, а не формалізуватись, спрощуватись й примітивізуватись, тенденція чого спостерігається у вітчизняній вищій школі. Але це, поки що, передчасний висновок. Далі буде зроблено обґрунтування цього твердження.

А тепер перейдемо до з'ясування третього питання. Особистість – це опорне поняття не лише педагогіки, а й інших соціально-гуманітарних наук. Не будемо запобігати до цитування чисельних дефініцій цього поняття, оскільки в даному разі це не є завданням здійснюваного аналізу. Зробимо лише акцент на тому, що, зазвичай, у багатьох публікаціях, де центральне місце відводиться особистості, залишається поза увагою, так би мовити, за кадром дослідження, або чим взагалі нехтують у сприйнятті особистості. Саме нехтування інтегральними властивостями особистості й породжує методологічні суперечності й колізії в освіті, у цілому, та педагогіці, зокрема.

Наприклад, концептуальною є суперечність між визнанням, а точніше декларуванням, цілісності особистості та функціоналізмом, фрагментарністю, інструменталізмом, технологізмом, урешті, технократизмом у розробці методів і підходів до її розвитку через навчання й виховання. Якщо інструменталізм і технології є неминучими й доцільними методами в навчанні, то функціональність, фрагментарність і дискретність у вихованні особистості студента, викликають великі сумніви щодо своєї результативності. Але позначення такої «виховної роботи» у ВЗО створює переконання, що виховання особистості можна здійснити таким собі функціонально спеціалізованим способом, на кшталт підготовки водія автомобіля. Якщо зануритись в незчисленні публікації різних обсягів і форматів, що присвячені вихованню студентської молоді, то особистість студента асоціюється, власне, із самим автомобілем, яку можна зібрати із запчастин, розібрати на окремі деталі, модернізувати, щось у неї залити чи засипати, підкрутити, загвинтити, викрутити, зробити в залежності від бажання й мети необхідний тюнінг тощо.

Друга концептуальна суперечність простежується між декларуванням автономії особистості, її свободи вибору та інтенцією чи, навіть, проголошенням установки на керування її виховання вихователем, що у своїй сутності зберігає традиції авторитарної педагогіки, від якої ми вже начебто відхрестилися, принаймні, публічно. На практиці в сучасній вищій школі такі виховні заходи, мають, зазвичай, не індивідуальний і систематичний, а фронтальний і спорадично-епізодичний характер. Якщо мета індивідуалізоване особистісно-орієнтоване виховання студентів у відповідності з педагогічними концепціями, то у вищому закладі освіти його неможливо забезпечити, хоча б тому, що не знайдеться достатньої кількості суб'єктів такого виховання. Але, коли б і була така можливість штатно-фінансового забезпечення вищої школи, то непотрібно забувати за рівень вихованості вихователів і вихованців та моральне право наставляти й виховувати. Студентам бракує знань, носіями яких є викладачі відповідних навчальних дисциплін. Тому в суто професійному відношенні викладачі грамотніші від своїх студентів, що дає їм право навчати. Але не все так однозначно з вихованням. Не коректно й не етично вважати, що кожен викладач вищої школи за визначенням, оскільки він займає такий статус, є вихованішим від своїх підопічних студентів і може слугувати для них якщо не взірцем, то прикладом для наслідування в ціннісно-моральному вимірі, культурі своєї поведінки, ставленні до людей, зокрема, студентів тощо.

Ці та інші суперечності методологічного характеру, які мають місце в сучасній вищій школі через неадекватне сприйняття особистості студента актуалізують розгляд четвертого питання нашого аналітичного дослідження. Традиційна педагогічна парадигма вищої школи розглядає особистість студента в контексті соціокультурного середовища, яке за визначенням має впливати на її розвиток. Але ми рідко замислюємось, ще рідше теоретично чи суто гіпотетично розглядаємо й зовсім не враховуємо в розгортанні практичної діяльності, виходячи з концепції соціокультурного середовища ВЗО в контексті особистості студента. Пра-

вомірність такої концепції легко, логічно й переконливо обґрунтовується в часово-просторових параметрах.

«Особистість студента» як словосполучення й поняття за визначенням дійсне в житті людини, приблизно, 4 — 5 років. Вічних студентів не буває. Тому в часі свого перебування до вступу у ВЗО й після його закінчення особистість виходить за рамки контексту його соціокультурного середовища. І в просторі як фізичному, так, ще більше, і соціальному особистість студента виходить теж за межі соціокультурного середовища ВЗО. Більше того, навіть знаходячись у фізичному й соціальному просторі (в гуртожитку, навчальному корпусі) свого ВЗО, особистість студента може бути як під позитивним, так і негативним впливом інших соціальних середовищ, і взаємодіяти з ними.

Вихід із традиційної педагогічної парадигми вищої школи дає змогу дещо під іншим кутом зору подивитись на проблему розвитку особистості студента. Через часовий вимір більш окреслено актуалізується порівняння — з яким особистісним потенціалом студент приходить у соціокультурне середовище ВЗО, як це середовище сприяє актуалізації й розвитку його особистості, і з яким рівнем розвитку чи деградації власної особистості він покидає це середовище. Є беззаперечним лише одне надбання особистості студента — це знання, уміння, навички за певним фахом. Все ж інше залишається під знаком питання [2, 30 — 31].

Зазвичай, ми дуже багато говоримо й пишемо про гармонійність особистості студента, яка має розвиватись всебічно шляхом актуалізації під впливом соціокультурного середовища ВЗО. Але це, по-перше, не є юридичною нормою, за невідповідність якій особа позбавляється можливості отримати диплом про вищу освіту. А по-друге, у цьому сенсі ми кривоємо душею й грішимо номінальністю, а скоріше декларативністю, коли належне видається чи проголошується як дійсне. Щоб зняти маску такого лицемірства щодо можливостей актуалізації гармонійного розвитку особистості студента аргументів більш ніж достатньо. Але обмежимося лише кількома.

Розростання ринку освітніх послуг усе частіше дистанціює навчальний процес далеко

за межі соціокультурного середовища ВЗО, який їх надає. Заочна освіта, визнання дистанційної вищої освіти як рівноцінної тій, що отримується за денною формою навчання, де-факто підтверджують необов'язковість гармонійного розвитку особистості студента, яким, начебто, переймається вища школа. Адже освітні послуги, що надаються в таких формах, зводяться до одного лише навчання, яке, до того ж, у наших суспільних умовах може спрощуватись до примітивізму.

Критичний аналіз власне самого соціокультурного середовища, його інфраструктури в наших ВЗО, де постійно перебувають студенти денної форми навчання, лише підтвердить його обмеженість у цьому сенсі. Крім кількох стандартних формально заорганізованих творчих колективів чи то студентських клубів за інтересами та спортивних секцій, якими охоплено незначний відсоток студентів, реально широкий загал студентів позбавлений можливостей актуалізувати свою особистість іншими (крім навчальної) видами діяльності, які б сприяли їхньому розвитку.

А з витісненням діалогу з навчання в сучасній вищій школі, для тих студентів, які поза навчальним процесом більшу частину свого часу проводять у гуртожитку чи поряд із ним, домінуючими стають кімнатно-кухонно-коридорні й вулично-барні соціокультурні комунікації в колі їхніх референтних груп. Тому перед нашою вищою школою разом із завданням, що передбачає гармонійний розвиток особистості студента, актуалізується завдання-мінімум, як уберегти молоду людину, що вступає до вищого закладу освіти від деградації за межами навчального процесу.

Але й навчальний процес у сучасній вищій школі, урахувавши ті системні зміни, які в ньому відбуваються під приводом чи критеріям усього реформувань, стає все менш здатним потужно впливати на актуалізацію, а значить, і на розвиток особистості студента. Зокрема, тестування знань студента, яке в нашому виконанні запроваджено у ВЗО під прапором Болонського процесу, є тому наочним прикладом. За таких умов наші студенти будуть не лише «німими» у навчальному процесі, але можуть розучитися й писати, а будуть лише вгадувати фрагментарні знання, якими

мають володіти системно. Особливо згубними такі процедури є в опануванні гуманітарних дисциплін.

Фахівцям із навчальних технологій відкрилось широке проблемне поле досліджень і з'ясування, як досягти того, щоб наші тестування відповідали тим тестуванням, звідки ми їх калькуємо. Але, навіть якщо ми й досягнемо цього, то змінити наші ментальність і соціокультурне середовище, у контексті яких вони застосовуються, навчальні технології, бодай, і самі досконалі, не зможуть. А якби таке диво й трапилось на шляху нашого суспільного розвитку, то все одно ми цим нововведенням не компенсуємо те, що втрачає наша вища школа. Адже не лише ми, а й західний цивілізований світ визнавав певні переваги радянської вищої школи над їхніми університетами, під які ми зараз лаштуємось. До концептуальних засад, на яких базувалися ці переваги, без сумніву можна віднести фундаментальність, системність, діалогічність навчального процесу, якими традиційно вирізнялася у світі вітчизняна вища школа. Зазначений спектр проблем автором висвітлено окремо [5; 6; 7].

Тому, погляд на соціокультурне середовище ВЗО в контексті особистості студента дає змогу по-іншому подивитись і на навчальний процес як такий. Зазвичай, управління цим процесом у ВЗО вибудовується відповідно до обсягу і специфіки робіт, які виконує викладач, виходячи з його навчальних дисциплін і чисельності студентів, з якими йому доводиться працювати. Але в цьому управлінні зовсім не береться до уваги, — з якою кількістю викладачів доводиться мати справу студенту за період свого навчання, які, проходячи транзитом через його особистість, скидають у його свідомість фрагменти, у кращому випадку, підсистеми знань, які він має інтелектуально «переварити» і синтезувати в систему знань за фахом. Адже саме це і є реальним результатом діяльності вищої школи — знання, опановані випускником ВЗО. А не знання у своїй потенційності, коли вони розгорнуті у відповідних підручниках, посібниках, чи коли їхніми носіями є викладачі.

Те, що відбувається в цьому сенсі, в сучасній вітчизняній вищій школі можна назвати неконтрольованою й нерегульованою стихією,

яка мала б бути в предметному полі педагогіки й психології вищої школи як надзвичайно актуальна проблема для дослідження та її практичного врегулювання. За останні півтора десятиліття кількість навчальних дисциплін у навчальних планах, у рамках ОКР «Бакалавр» і «Магістр», порівняно з навчальними планами рівня «Спеціаліст» зросла від 40 — 50 до 80 — 100, тобто подвоїлась. Тенденція цього зростання зберігається. У гонитві за формою, а не за змістом і, тим більше, не за системністю цього змісту, та за обсягами кафедральних навантажень здійснюється необґрунтоване множення та штучне запровадження надуманих навчальних дисциплін, які не мають чітко окресленого й відмежованого самостійного предмета, оскільки є фрагментами чи розділами більших і самостійних дисциплін.

Таке корпоративне втручання в структуру навчальних планів спеціальностей, а це значить систему фахових знань, не є епізодичним, спонтанним, ненавмисним. Воно, хоча й має, на перший погляд, стихійний характер, але це є дією певного механізму, який за багато років сформувався в наших вищих закладах освіти й функціонує об'єктивно, незалежно від доволі ясного усвідомлення основними суб'єктами діяльності ВЗО його існування та негативної оцінки наслідків його дій.

Саме цей механізм чи не найбільше сприяє штучному збереженню застарілих знань, невиправданому збільшенню навчальної інформації, при чому не завжди актуальної. Основна суть і рушійна сила цього механізму полягає в штатно-фінансовому забезпеченні кафедр, яке знаходиться в прямій залежності від закріплених за ними обсягів педагогічного навантаження. І чим більше навчальних дисциплін введено до навчального плану, чим більше кафедр залучено до підготовки фахівця, тим сильнішим буде цей негативний вплив при такій залежності.

Доки буде зберігатись ця пряма залежність, такий механізм буде існувати й виконувати гальмівну функцію в усіх процесах, що пов'язані з реструктуризацією змісту навчання як необхідною умовою вивільнення простору й часу для нових актуальних знань. Іншими словами, цей діючий механізм у вищо-

му закладі освіти треба сприймати як наявну системну властивість, що істотно посилює інерцію ВЗО як соціальної системи в процесах, пов'язаних із заміною та осучасненням знань. Цей же системний фактор зумовлює перетримування студентів у пасивному стані сприйняття знань, а не їх здобування, оскільки в основі зазначеного механізму закладені кількісні критерії, що вимірюють обсяг навчальної роботи не студента, а викладача, який змушений його виконувати й тримати в цей час біля себе студента переважно в ролі об'єкта свого впливу, а не суб'єкта взаємодії в навчальному процесі.

Актуалізація особистості студента в навчальному процесі в умовах сучасної вітчизняної вищої школи визначально залежить від викладача й системи контролю знань, яку той застосовує, оскільки науково-пошукова діяльність, робота за майбутнім фахом, мотивація досягнення в навчанні не мають системного впливу на широкий загал наших студентів. За таких умов, те, що і як дає та вимагає в навчанні викладач від студентів, коли ті вивчають його дисципліну, є тією програмою-мінімум і програмою-максимум, за якою актуалізується особистість студента не лише в навчальному процесі, а можна вважати, що, взагалі, у нашій вищій школі.

Викладач виступає як основний суб'єкт взаємодії зі студентом. Тому від професіоналізму й актуалізації його особистості в навчальному процесі залежить, наскільки актуалізованою буде особистість студента. Адже на широкий загал, наші студенти, що є очевидним у сьогоденні, не вмотивовані вимагати щось більше, ніж те, що пропонує в їхньому навчанні вищий навчальний заклад, і, тим паче, не прагнуть знати понад те, що вимагають від них викладачі.

Проблема професіоналізму, вмотивованості, актуалізації особистості викладача є надзвичайно гострою й актуальною для сучасної вітчизняної вищої школи. Вона теж багатогранна й потребує окремого висвітлення [8]. Парадокс ситуації в тому, що всезростаючі вимоги до професіоналізму викладача сучасної вітчизняної вищої школи відбуваються на фоні зниження його мотивацій та зменшення

можливостей бути адекватним цим вимогам. Тому, гармонізацію мотиваційного механізму життєдіяльності викладача відповідно до сучасної місії вищої школи треба розглядати як одну із ключових соціально-етичних проблем державної політики й менеджменту ВНЗ, успішне розв'язання якої створить передумови

до подолання інших проблем, що з нею тією чи іншою мірою пов'язані. Ця ключова проблема вищої освіти не може бути розв'язана педагогічним просвітництвом і вихованням тих суб'єктів, від яких залежить її успішне вирішення.

Література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных концепций). М., 1997. – 697 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колектив. моногр. / Акад. пед. наук України; Ін-т вищої освіти України; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Харків: Вид-во НУА, 2009. – С. 178 — 210.
5. Рябченко В. І. Фундаментальність підготовки фахівців у вищій школі як передумова випереджувальної модернізації суспільства. // ПЕРСПЕКТИВИ. НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ 2 (34) / Серія: філософія, історія, соціологія, політологія. – Одеса, 2006. – С. 137 — 143.
6. Рябченко В. І. Концептуальні перешкоди своєчасного оновлення змісту підготовки фахівців у вищій школі: управлінський аспект проблеми // Вища освіта України. – 2006. – Додаток 3 (3). — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – С. 228 — 236.
7. Рябченко В. І. Проблема діалогу як засобу актуалізації особистості студента в сучасній вищій школі. — Вища освіта України. — 2009. — № 4. — Додаток 1(4). — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — С. 254 — 262.
8. Рябченко В. І. Викладач як основний суб'єкт взаємодії зі студентом у вищій школі: проблема професіоналізму // Гілея. — 2006. — № 6. — С. 202 — 217.
9. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; за заг. ред. І. Предборської. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. — 226 с.

Резюме

• *Поняттєво-термінологічний апарат є своєрідною мовою певної науки чи комплексу наук. Коли в ключові поняття наукової мови закладаються суперечливі смисли, тоді виникають не лише семантичні бар'єри в комунікаціях відповідного наукового співтовариства, а й створюються методологічні колізії в пізнавальній діяльності та суспільній практиці. Такий висновок спирається на семантичний аналіз понять «освіта», «навчання», «виховання» і «соціалізація», що й висвітлено в цій публікації.*

• *Понятийно-терминологический аппарат есть своеобразным языком определенной науки или комплекса наук. Когда в ключевые слова научного языка закладываются противоречивые смыслы, тогда возникают не только семантические барьеры в коммуникациях соответствующего научного сообщества, но и создаются методологические коллизии в познавательной деятельности и общественной практике. Такой вывод базируется на семантическом анализе понятий «образование», «обучение», «воспитание» и «социализация», что и освещено в этой публикации.*

• *Concepts and terminology set is a peculiar language of definite science or complex of sciences. When contradictory sense is put in key concepts of scientific language, semantic barriers in scientific society communication appear as well as methodological collisions develop in cognitive activity and public practice. Such conclusion bases on semantic analysis of concepts «education», «study», «behavior» and «socialization» that is covered in this publication.*