

9. Mousnier R. Les Institutions de la France sous la monarchie absolue. – Paris: PUF, 1974. – P. 89-93.

Пашов Р. И. Роль образования в управлении обществом и становлении феномена бюрократии.

Становление и развитие бюрократического аппарата управления общественными институтами в теоретическом и практическом отношении, как в прошлом, так и будущем, относится к прерогативам именно педагогов, как авангарда общества, как субъекта подготовки субъектов управления будущего, которое может и должно подготовить новые изменения в социальной реальности.

Ключевые слова: образование, образовательный капитал, управление, самоопределение, бюрократия, бюрократизм, бюрократический аппарат.

Pashov R. I. The role of education in the management of society and the formation of the phenomenon of bureaucracy.

Formation and development of the bureaucratic apparatus in the management of public institutions, theoretically and practically, both in the past and in the future, is the prerogative of teachers, as the avant-garde of society, as the subject of training subjects of management of the future, which can and should prepare the new changes in the social reality.

Keywords: education, educational equity, management, self-determination, bureaucracy, bureaucratize, bureaucratic apparatus.

Щербакова Ю. Е.

**ОСОБЛИВОСТІ НОВОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ
ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ГУМАНІТАРНИХ ВИШАХ**

У статті йдеться про необхідність перегляду підходу до викладання дисциплін у гуманітарному виші. Суть нового підходу полягає в тому, щоб студент вийшов зі стану професійної та навчальної фрустрації і взяв відповідальність за своє професійне становлення на себе, базуючись на власних потребах та баченні майбутнього, а викладач з «ретранслятора» вічних книжних істин перетворився на сучасного професійного радника у тих питаннях, які хвилюють студента.

Ключові слова: професійне становлення, відповідальність студента, реконструкція досвіду, мотивація до навчання.

У своєму професійному становленні викладач, на нашу думку, проходить декілька етапів: 1) входження у професію, освоєння стилю роботи, отримання навичок в організації процесу навчання, що

супроводжується, як правило великим оптимізмом з приводу результатів навчання та ініціативність в освоєнні нових форм і методів роботи зі студентами; 2) шліфування отриманих раніше навичок, створення «свого» стилю роботи, супроводжується впевненістю у вибраних формах і методах роботи; 3) корекції методів роботи. На цьому етапі викладач задає собі запитання: а чи ефективні ті методи роботи, які я обрав, чи забезпечують вони той результат, на який я сподівався. Аналізуючи результати своєї роботи, я з прикрістю можу констатувати, що далеко не завжди цікавий та практично важливий на думку викладача матеріал перетворюється на засвоєне знання студента. Бажання з'ясувати витоки цієї проблеми обумовили мету цієї роботи – визначити умови за яких навчання перетворюється на ефективну сучасну систему передачі знань.

Наразі в Україні існує значна кількість змістовних робіт з цієї проблематики, але критичне осмислення у цій розвідці отримають деякі думки, висловлені у роботах Карла Роджерса [1; 2; 3; 4] при обґрунтуванні ним особистісно-центрованого підходу, який автор пропонував як універсальний підхід у роботі з групами людей, починаючи від психотерапії і закінчуючи навчанням.

Які рамки і проблеми традиційного підходу викладання у вищій школі здаються нам такими, що потребують вирішення і перегляду. Тривалий час розмірковуючи над цим, можемо описати їх наступним чином: перш за все студенти позбавлені можливості формувати перелік тем, які їм би було цікаво розглянути у конкретній дисципліні, що, фактично, позбавляє їх можливості сформувати програму дисципліни таким чином, щоб вона містила корисні та цікаві речі для самих студентів. Окрім того, робочу програму дисципліни варто було б формувати у тісній співпраці з організаціями та підприємствами на рахунок залучення у програму тієї інформації, яка б відображала потребу останніх. Співпраця з організаціями та підприємствами допомогла б вирішити ще одну велику проблему – гарантувати робоче місце студентів. Перспектива гарантувати робоче місце студенту вже на першому курсі здається недосяжною для України, але це реальність для багатьох країн Європейського союзу, зокрема Австрії, Швеції тощо. Значною проблемою, на наш погляд, є те, що частина викладачів вищої школи навіть уявлення не мають про роботу у реальному секторі економіки в організаціях та на підприємствах. Все, що такий викладач може передати студенту, – це книжна істина. Чи довго такий викладач зможе тримати увагу студентів? Викладач має зі студентом розділити відповідальність за якість наданих знань. Але на рівні перегляду концепції викладання у вищому навчальному закладі сам

студент має брати більше відповідальності та ініціативи на себе на шляху свого професійного становлення.

Певною альтернативою до традиційного підходу викладання дисциплін може стати особистісно-орієнтована концепція, запропонована американським психологом та викладачем Карлом Роджерсом. Розглянемо базові аспекти концепції. Перший аспект – неможливість прямо передати засвоєне викладачем знання студентам. Це пов'язано з тим, що студенти знаходяться у іншому мотиваційному стані, вони не мають або мають незначний професійний трудовий досвід, в решті, їх життєвий досвід також набагато менший. Знання, яке здобує особисто тобою, істина, яка добувається і засвоюється тобою в досвіді, не може бути прямо передана іншому. Як тільки хтось намагається передати такий досвід безпосередньо, часто з природним ентузіазмом, він починає навчати, ретранслювати свої знання і результати цього, як правило, незначні. Карл Роджерс справедливо відмічає, що значно впливає на поведінку тільки те знання, яке присвоєне студентом і пов'язане з деяким відкриттям, яке він сам зробив у процесі навчання [3, 276-283]. Мабуть, такий підхід до навчання формує в людині недовіру до свого власного досвіду і руйнує значиме для неї знання. Студент, відвідуючи звичайний університетський курс, і особливо обов'язковий курс, схильний сприймати цей курс як місце, де він зазвичай буває пасивним або невдоволеним, досвід, який він зазвичай отримує, майже ніколи не стосується його власних проблем. Єдиною умовою засвоєння знання, що передається, є бажання отримати це знання. На наш погляд, цьому значно допомагає отримання студентом практичного досвіду (проходження практики, робота у вільний від навчання час).

Принципово важливим для сучасної концепції освіти має стати запитання: чи можемо ми допустити, щоб знання було організовано індивідом самостійно? В цьому випадку, як стверджував Карл Роджерс вже понад п'ятдесят років тому (а чи змінилось це принципово зараз?), педагоги вишиковуються в один ряд з батьками і лідерами громадської думки, наполягаючи на тому, що студента потрібно вести за собою у процесі навчання. Його потрібно вводити у систему знань, організовану для нього. Йому не можна довірити функціонально організувати знання для самого себе. І це в той час, коли ми довіряємо молоді обирати і бути обраними на виборах, але організувати своє навчання – ні.

Другий аспект полягає у сприянні розвитку особистості студента, визнанні його безумовної цінності як особистості. Основним завданням педагога К. Роджерс вважає допомогу учневі у його

особистому зростанні. Педагогіка, на його думку, схожа на терапію: вона завжди повинна підтримувати фізичне, психічне і психологічне здоров'я учня. На жаль, ще поки у середній, а інколи і у вищій школі, трапляються ситуації нетолерантного і нездорового ставлення педагога до учня, що думає і поводить себе інакше або просто не розуміє. Карлом Роджерсом введений у вжиток термін «допомагаючі стосунки» [2]. У допомагаючих стосунках одна із сторін припускає, що у партнера проявляться потенційні можливості. Реалізації суб'єктом допомагаючої поведінки сприяють інтерес і довіра до іншого, віра у його можливості, бажання зрозуміти, надати самостійності у виборі рішення. Руйнуючими стосунками він називав такі прояви стосунків як відсутність інтересу, наявність психологічної дистанції, доміантної поради в ухваленні рішень, штучність у спілкуванні тощо.

Головним спонукальним мотивом творчості служить прагнення людини зрозуміти себе, проявити свої здібності. Це прагнення може бути глибоко прихованим під декількома шарами психологічного захисту, проте це прагнення є в кожному індивідові і чекає тільки відповідних умов для реалізації. Саме воно є головною мотивацією творчості, коли організм вступає у нові відносини з навколишнім світом, намагаючись якнайповніше бути самим собою. Учитель, батько або інша людина, що створює умови для розвитку, завжди сприяє творчості, якщо вона відчуває, що цей індивід цінний сам по собі, якими б не були його стан і вчинки у цей момент. Таке ставлення може, ймовірно, бути щирим тільки тоді, коли учителі, батьки та інші відчувають потенційні здібності індивіда і тому можуть вірити у нього без будь-яких умов, незалежно від того, що є у даний момент.

Індивід почуває себе у безпеці, відчуваючи таке ставлення. Він поступово розуміє, що може бути тим, ким він є насправді, без фальші і удаваності. Внаслідок цього у нього виникає бажання спробувати проявити себе нестандартно, по-новому. Іншими словами, він рухається до творчості.

Третій аспект – створення в аудиторії такої атмосфери, коли майже вся ініціатива переходить до студентів. Викладач лише виграє, коли допомагає студентам ділитися з ним своїми альтернативними один одному, а інколи і викладацьким думками. Щоразу наприкінці курсу після виставлених балів викладач просить студентів заповнити «листки зворотного зв'язку», в яких кожен може висловити свою думку і ставлення до курсу. Студенти можуть розповісти, чи відповідає курс їх запитам, висловити свої почуття по відношенню до викладача або повідомити про свої особисті труднощі при вивченні курсу. Цей «листок зворотного зв'язку» ніяк не впливає на їх оцінки.

Викладач намагається зменшити страх або захисні реакції у студентів, щоб вони могли вільно виражати свої почуття.

Цікавою та вартою осмислення видається ідея К. Роджерса про викладання курсу без жодної заздалегідь написаної програми у повній орієнтації на потреби аудиторії. Ця ідея далека від повної реалізації у вищій школі, але її осмислення може надихнути викладачів на перегляд власного викладацького стилю на користь інтересів та потреб студентів. Один із відвідувачів курсу К. Роджерса Самюель Тененбаум у своєму листі до нього зазначав наступне: «Курс не мав ніякої структури, ніхто ніколи, зокрема і сам викладач, не знав, що відбудеться в аудиторії у наступну хвилину, що стане предметом обговорення, які питання будуть розглянуті, які особисті потреби, почуття і емоції будуть виражені» [1, 167]. Ця ситуація, мабуть, знайома кожному викладачу і проявляється вона, як правило, тоді, коли аудиторія готова до сприйняття матеріалу. Інколи, завершуючи один із курсів, викладач може помітити у себе значну кількість записів стихійно зроблених на папірцях достатньої для публікації методичних матеріалів до курсу, і це завжди відбувається тоді, коли студенти знаходились у активній співтворчості з викладачем. Далі з листа: «Спокійно і доброзичливо він (К. Роджерс) розташувався разом із студентами навколо великого столу і сказав, що було б непогано, якби студенти представилися і розповіли про свої цілі. Настала напружена тиша. Нарешті, щоб порушити її, один із студентів боязко підняв руку і розповів про себе. Жодного разу Роджерс не наполягав, щоб хто-небудь висловився. Після цього він повідомив клас, що приніс з собою багато матеріалів: ксерокопій, брошур, статей, книг, роздав нам список книг, рекомендованих для читання. Жодного разу він не дав зрозуміти, що очікує, що студенти читатимуть або будуть займатися чимось ще. За цим відбулося чотири важких даремних заняття, здавалося, що за цей період група нікуди не просунулась. Студенти висловлювали все, що спадало їм на думку, усе це здавалося хаотичним, безглуздим, простою втратою часу. Один студент починав обговорювати певний аспект філософії Роджерса, а інший, абсолютно не звертаючи на це уваги, відводив групу у іншому напрямі, третій, абсолютно ігноруючи обох, починав обговорювати щось зовсім інше. Час від часу робилися слабкі спроби обговорити що-небудь по-порядку, але переважно все було хаотичним і безцілним. Викладач слухав усіх з однаковою увагою і доброзичливістю. Він не вважав виступи одних студентів правильними, а інших – неправильними. Група не була готова до такого абсолютно вільного підходу, студенти не знали, що робити далі. З роздратуванням і подивом вони зажадали, щоб викладач грав звичну

традиційну роль, щоб він авторитетно наголошував їм, що правильно, а що ні, що добре, а що погано. Хіба вони не приїхали здалеку, щоб дізнатися все це від авторитетної особи? Зошити для записів були заздалегідь відкриті, вони чекали того моменту, коли викладач оголосить найголовніше, але зошити здебільшого залишалися порожніми» [1, 168]. Впровадження такого досвіду в аудиторії можливо тоді, коли концепція підходу до викладання дисциплін буде переглянута з позицій більшої уваги з боку викладача до потреб студента, але разом з тим? коли студент буде чітко розуміти? що саме він хоче дізнатися, на які питання отримати відповідь.

«Дивним, проте, було те, що із самого початку, навіть у гніві, члени групи відчували свою єдність і поза заняттями вони відчували підйом і збудження тому, що навіть будучи у такому роздратованому стані, вони спілкувалися між собою так, як ні на якому іншому занятті, а можливо, як ніколи раніше. Група виявилася об'єднана загальним, незвичайним досвідом. На занятті у Роджерса вони говорили те, що думали, слова не були узяті з книг і не відбивали думок викладача або якогось іншого авторитету. Це були їх власні думки, емоції і почуття, і цей процес ніс з собою звільнення і підйом. Майже з самого початку курсу Роджерс виразив свою переконаність в тому, що ніхто нікого не може чому-небудь навчити, «Ви попросили мене прочитати лекцію. Звичайно, я – джерело знань, але який сенс в моєму читанні лекцій? У мене є величезна кількість матеріалу, лекцій, статей, книг, записів, фільмів тощо». Те, що раніше було зборами невпевнених у собі людей, перетворилося на живий організм, що взаємодіє. Викладач також брав участь у дискусіях, але його роль, хоча і важливіша, ніж будь-яка інша в групі, якоюсь мірою злилася з групою, і сама група, а не викладач стала центром, основою діяльності. Знадобилося декілька занять, щоб студенти зрозуміли, що викладач прийшов до них, не маючи нічого, окрім самого себе, якщо вони хочуть, щоб що-небудь відбувалося, то саме вони мають бути відповідальними за це» [1, 170]. Відповідальність за власне професійне становлення має лежати на плечах студента.

За визначенням Дьюї, яке К. Роджерс використовує у своїй теорії, навчання є реконструкцією досвіду. Будь-який набір фактів і доказів, як би логічно і послідовно він не був викладений, не може порівнятися з тим, коли мотивований на отримання знань студент вирішує на заняттях практичні ситуації (у вигляді кейсу, справи чи під час проходження практики), проживаючи їх. Один зі студентів К. Роджерса підняв саме це питання: «Чи повинні ми, – запитав він, – займатися тільки емоціями? Хіба інтелект не грає вирішальної ролі?».

На що отримав відповідь: «Чи є хоч один студент, який би так багато займався і роздумував, готуючись до якого-небудь іншого курсу?» Відповідь була очевидна. Студенти витрачали багато годин на підготовку, кімната, призначена для них, була зайнята до 10 години вечора, і багато йшли в це час тільки тому, що сторож хотів замкнути будівлю. Студенти слухали магнітофонні записи, дивилися фільми, але найбільше вони говорили. У традиційному курсі викладач читає лекції і вказує, що треба підготувати і вивчити, студенти слухняно записують це в зошиті, здають іспит і почувають себе добре або погано залежно від його результату і майже в усіх випадках цим все вичерпується швидко і невблаганно починають діяти закони часу, і більшість забувається. В курсі Роджерса студенти читали і роздумували на занятті і поза ним. Не викладач, а вони самі вибирали з прочитаного і продуманого те, що було важливим для них» [1, 170].

Описаний підхід – це по-справжньому творчий розвиток методу навчання, яке радикально відрізняє його від старого зразка. Новий підхід здатний торкнутися людини, зробити її вільніше, різнобічніше. Традиції, авторитет, умовності зміцнюють і підтримують старе, проте якщо ми подивимося на навчання як на реконструкцію досвіду, то чи не означає це, що індивід повинен перебудувати самого себе? У зв'язку з цим останній аспект.

Четвертий аспект – керуватися в навчанні можна лише власним досвідом, а не досвідом інших. Судження інших, які вислуховуємо і беремо до уваги, не завжди служать для нас керівництвом до дії. Найвищим авторитетом у навчанні має служити досвід. Лакмусовий папірець достовірності – власний досвід. Ні думки інших, ні власні думки не важливі так, як те, що викладач випробовує на практиці. Саме до досвіду маємо повертатися, щоб наблизитися до розуміння істини.

Зазначимо, що нам подобається виявляти правила, яким підпорядковується власний досвід. Намагаємось знайти закономірності у тих подіях, які трапляються. Врешті дослідження – це постійні спрямовані спроби побачити сенс і закономірності у явищах суб'єктивного досвіду. Вони потрібні, тому що важливо сприймати світ впорядкованим. Знання – навіть наукове знання – це те, що суб'єктивно сприймається, а тому може бути повідомлене тільки тим, хто суб'єктивно готовий прийняти це повідомлення.

Визначені у статті проблеми мають вирішуватися як на рівні викладача, на рівні університету, так і на рівні держави, інакше підвищувати якість вищої освіти в Україні буде складно. Розглянута

наукова спадщина К. Роджерса дає гарний поштовх для перегляду підходу викладання дисциплін у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : «Прогресс», 1994. – 233 с.
2. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. – М. : Эксмо-пресс, 2002. – 512 с.
3. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии. – М. : МПА, 1995. – С. 276-283.
4. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : «Смысл», 2002. – 527 с.

Щербакowa Ю. Э. Особенности нового подхода к преподаванию профессиональных дисциплин в гуманитарных вузах.

В статье говорится о необходимости пересмотра подхода к преподаванию дисциплин в гуманитарном вузе. Суть нового подхода заключается в том, чтобы студент вышел из состояния профессиональной и учебной фрустрации и взял ответственность за свое профессиональное становление на себя, основываясь на своих потребностях и видении будущего, а преподаватель из «ретранслятора» вечных книжных истин превратился в современного профессионального советника в тех вопросах, которые волнуют студента.

Ключевые слова: профессиональное становление, ответственность студента, реконструкция опыта, мотивация к обучению.

Shcherbakowa Y. E. The new approach of teaching professional disciplines in the humanities university .

The article focuses on the need to review the approach to teaching disciplines in the humanities university. The new approach is to make the student lost the status of vocational and academic frustration and took responsibility for their own professional development for yourself based on your needs and vision of the future and a teacher of «eternal truths» book has turned into a modern professional adviser in matters of concern to the student.

Keywords: professional development, student's responsibility, reconstruction of experience, motivation to learn.