

УДК 32.019.51.930

## СВОБОДА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ

**Алла Кравченко**

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,  
кафедра філософії, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, Україна,  
e-mail: kravchenkoalla@list.ru*

Досліджується проблема формування та розвитку особистості учня в освітньому процесі. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості, а відповідальність є атрибутом діяльності вчителя як співпричетності до особистості учня.

*Ключові слова:* свобода, відповідальність, саморозвиток, об'єкт, суб'єкт, турбота, творчість, освіта.

Загострення «ціннісного релятивізму», що панує в наш час, обумовлює потребу в догматичному авторитеті, який дав би змогу подолати сумніви та вагання. Освіта в цьому контексті постає перед необхідністю або утворювати чітку ціннісну ієрархію, що у наш час тотального плюралізму та байдужості є неможливим, або створювати умови для формування в учнів здібності критично та творчо конституювати критерії вибору, використовуючи не наявні ідеологеми та міфи, а «живий досвід» загальнолюдської культури. Безперечно, ті чи інші авторитети постійно виникають упродовж людського життя. Однак проблема полягає не в тому, аби знищити всі авторитети. Наслідком нищення того чи іншого авторитету була би не свобода, а сваволя, що в кінцевому підсумку кидає людину в стихію несвідомого, тобто призводить до нової несвободи. У педагогічній діяльності важливим є критичне прийняття дійсних культурних авторитетів. Авторитет не повинен бути відчуженою силою, котра ззовні детермінує людське життя. Авторитет у горизонті культури розпредметнюється як утілення людських сутнісних сил, постаючи ще однією «можливістю» самореалізації особистості.

Достатньо широке коло питань, пов'язаних із розробленням проблеми самореалізації особистості, відображено в працях відомих вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, В. Беха, В. Кременя, В. Табачковського, В. Ляха, І. Бичка, П. Гуревича, Г. Тавризяна та ін. Тут розглядаються, зокрема, різні підходи філософії екзистенціалізму до ситуації існування людини в світі. Однак, незважаючи на велику кількість публікацій, присвячених різноманітним аспектам екзистенціального буття людини та її свободи, залишаються нерозв'язаними питання стосовно проблеми свободи в навчальному процесі, що наближає освіту до сучасних запитів.

Мета статті полягає у розгляді проблеми свободи та відповідальності в освітній діяльності, яка повинна створювати можливості для саморозвитку людини, що є творчим процесом конституювання власної автентичності.

Розвиток людини співпричетний збільшенню свободи та відповідальності. Це справедливо не лише для окремого індивіда, а й для розвитку всього людства. Історичний поступ можна розглядати як збільшення можливостей свободи. Проте ця можливість може залишатись нереалізованою. Відокремлення людини від природи, сім'ї чи соціуму супроводжується процесом індивідуалізації та розвитком особистості. На початку життя дитина ще не здатна самостійно діяти, тому вона цілком залежна від інших людей. Тільки з розвитком власної волі з'являється можливість діяти та вирішувати самостійно, і саме в цей період зростає необхідність у навчанні.

Наголосимо, що фундаментальним моментом взаємовідносин між вчителем та учнем постає свобода дитини. Але тут ще не досягається вищій ступінь свободи, оскільки у навчанні передбачається перевага вчителя, який керує дитиною. У цьому випадку вчитель бере на себе турботу та відповідальність за учня. Дитина сприймається такою, котра лише повинна стати «дорослою», тобто рівною вчителю. Коли людина сприймається як особистість, то до неї можна тільки звертатися. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості. Лише у відповідь на цей заклик-звернення особистість вступає у співприсутність та співтворчість з іншим, і тоді може бути мова про розвиток, який завжди є саморозвитком. У заклик не має місця вищості. В просторі заклик-звернення люди перебувають в умовах повного рівноправ'я та відкритості один до одного.

Зазначимо, що турбота за «Іншого» є необхідною підставою освітньої діяльності. Вчитель, турбуючись за учня бере відповідальність за нього. Ця відповідальність є невід'ємною від відповідальності вчителя перед самим собою. Адже у творчому педагогічному процесі відбувається конституювання і учня, і вчителя. «Трансцендування» притаманне людському способу існування взагалі. Навчання та виховання для того, аби не бути лише вербальним процесом, охоплює не тільки інформування (в такому випадку повчання редукується до вербалізму), а й особистісний приклад, що повинен розумітися як співбуття. Однак турбота, зауважував М. Гайдеггер, може виявлятися у «різних модусах» [5, с. 146].

Авторитет вчителя, на нашу думку, може трансформуватися у авторитарність. Тут наявна турбота, яка бере всю відповідальність на себе, і позбавляючи цим відповідальності «Іншого». Особистість вчителя підміняє собою особистість учня та заступає його «місце». Учні залишається виконувати накази та поводитись відповідно до вимог учителя. У такий спосіб знімається трагічність свободи та водночас зникає свобода як необхідна умова становлення особистості. Той, хто позбавлений відповідальності, приймає своє «місце» у готовому вигляді. Це соціальне, етичне, світоглядне «місце» виявляється наперед визначеним турботою вчителя. Навіть коли учень не відчуває утиску та приймає цю турботу добровільно, він потрапляє під владу вчителя. Парадоксальність і небезпечність цієї ситуації полягає ось у чому: що сильніше учень спочатку захоплювався проблематичністю світу та власного буття, то сильніше у ньому було пробуджене бажання пошуку й дослідження, то швидше він здатний відмовитися від власної самості й свободи. Виникає описаний Е. Фроммом феномен «утечі від свободи». Спроба повернути комфортний спокій та непроблемність раннього дитинства штовхають людину під владу першого ліпшого авторитета. «Спроби такого повернення неминуче отримують характер підпорядкування, за яким, однак, ніколи не зникають суперечності між

владою та дитиною, котра підкорюється цій владі, – зазначав мислитель. – Свідомо дитина може вважати себе задоволеною, але підсвідомо вона відчуває, що розплачується за відчуття безпеки повноцінністю та силою своєї особистості. Врешті-решт підкорення призводить до зворотного результату: невпевненість дитини збільшується, і одночасно у ній розвивається ворожість та неспокій, які тим паче є небезпечними, бо спрямовані проти людей, від котрих вона продовжує бути залежною (або стала залежною)» [4, с. 33].

Система навчання та виховання, що позбавляє учнів ініціативи та свободи, «виготовляючи» справного виконавця, ігнорує екзистенційні засади індивідуального буття. Вчитель узаємодіє з дитиною в такий спосіб, ніби «душу» можна формувати, як і всякий інший речовий субстрат. Тим паче, що розвиток відбувається не лінійно і послідовно, а переривчасто, стрибкоподібно. Екзистенційний розвиток людської самості взагалі не може спричинитися ззовні. Каузальна логіка, працюючи у світі механіки, не спрацьовує в світі культури. Адже, як уже згадувалося, розвиток людини завжди є саморозвитком, саме тому він з необхідністю містить у собі свободу і творчість. Цілеспрямований, планомірний та організований вплив на дитину, що позбавляє її відповідальної ініціативи, свідомо чи несвідомо уподібнює її речі.

Момент «розуміючого» відкриття світу, «зустрічі» з невідомим не можна попередньо спланувати і прогнозувати. Розсудкова організація та планування педагогічної діяльності повинні бути спрямовані на конституювання умов навчання й виховання, організацію освітнього простору. Проте не можна допускати, аби вони поширювалися і на відносини вчителя з учнями. У межах уречевленої активності відносини формуються за типом «Я-Воно». Натомість дійсно людські відносини, котрі виникають на основі співтворчості, є відносинами «Я-Ти». Учень завжди повинен бути «Ти» і ніколи «Воно». Вплив на дитину як на безлику річ з метою отримання «педагогічного» результату неминуче вироджується до «символічного насильства» (П. Бурдьє). Необхідні терпіння та мудрість, щоб рухатись не попереду учня, а разом з ним, співпричетність особистості учителя особистості учня.

«Масове навчання» в межах «класно-урочної» системи, однак, не дає змоги вчителю індивідуально працювати з учнями. Тому ігнорується відмінність між учнями в якості й глибині розуміння запропонованого їм культурного матеріалу. Нерівномірність та стрибкоподібність розвитку людської особистості ставить під питання можливість й межі педагогічного планування.

Авторитарному типу «турботи за іншого» протистоїть можливість такої турботи, яка не стільки заступає місце «Іншого», скільки є «заступництвом» за нього в його екзистенційному способі бути. Подібна турбота полягає не в тому, щоб зняти з іншого турботу про себе, а повернути її йому. «Ця турботливість, яка сутнісно стосується власної турботи – тобто екзистенції іншого, а не чого, яке його стурбувало, – констатує М. Гайдеггер, – допомагає іншому стати у своїй турботі пильним та для неї вільним» [5, с. 146]. Саме в просторі такої турботи учень сприймається як рівноправна особистість, а освітній процес – як співтворчість, «трансцендування» до нових можливостей самореалізації особистості.

Особистість не є об'єктом, вона – те у кожній людині, що не може бути остаточно об'єктивоване. Задовольняючи потреби відчуженої техногенної цивілізації, вчитель все більше віддаляється та протистоїть «особистісному універсуму» дитини. У межах так організованого освітнього простору все впорядковано, ніщо не

створюється наново і не спонукає до пошуку та дослідження, як це має місце там, де існує свобода та відповідальність. Отже, освіта перетворюється на величезний і ефективно організований «розплідник», «фабрику зірок». Тому «не можна людину ставити в один ряд з камінням, деревами, тваринами, розуміючи її як дерево, здатне переміщатися в просторі, або як підступного хижака. Особистість – це не об'єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і будь-якій інший, ми пізнавали би ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо і водночас створюємо зсередини. Будучи всюди, вона ніде не дана заздалегідь» [3, с. 309].

Багатий досвід особистості постійно виявляється у творчості ситуацій, норм та цінностей. Внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її; те, що обумовлює, не поневолює. Ці міркування важливі для усвідомлення призначення вчителя. Адже часто можна спостерігати, як пошуки і вагання об'єктивуються у впорядковані схеми та звички педагогічної діяльності, а первинність міжособистісного спілкування, зустрічі, захопленість поступаються місцем формальним вимогам навчального процесу. При чому абстрактна, однобічна розсудкова раціональність починає домінувати над цілісністю мудрості, культивування механічної суми корисних «компетенцій» – над багатогранністю особистості. Усе це супроводжується «розщепленням» цілісності людської особистості й завершується її об'єктивізацією. Необхідно пам'ятати, що особистість – жива активність самотворчості, комунікації та єднання з іншими особистостями, котра реалізується і пізнається в дії. «Людиноцентризм» як світоглядна домінанта освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розгортання за умови, що вчителю буде відомий «досвід персоналізації» (Е. Муньє). Враховуючи перелічені екзистенційні умови діяльності вчителя (розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність іншому і под.), доходимо висновку: людину неможливо примусити плекати «людину в собі». Тому ще раз наголосимо: розвиток людини є саморозвитком.

Викладач діє у просторі співіснування вільних та творчих особистостей, і він повинен позбавитися «раціоналістичного утопізму» (Х. Ортега-і-Гассет), тобто уявлень про можливість до кінця пізнати та спланувати особистість. Він має привчити себе діяти у ситуації невизначеності й непередбачуваності, що захищає від жорсткої систематизації та змушує співтворити кожну свою зустріч з учнем. Ірраціональність особистості привносить невикорінний мотив таїни, чуда, благоговіння в педагогічну діяльність.

У межах абстрактно-раціоналістичної позиції вчитель переконаний: одержавши раціональне знання про предмет, він тим самим досягнув знання його сутності. У контексті відносин «вчитель–учень» подібні раціоналістичні уявлення претендують остаточно розгадати таїну особистості. Проте, згідно з поглядом В. Львіна, «раціональне знання не дає і в принципі не здатне дати знання сутності предмета в цілому, воно «ковзає» на поверхні і служить виключно для цілей орієнтації людини в оточуючому середовищі. Так, компас у руках мандрівника необхідна річ, але мандрівник йде невідомою місцевістю в певну сторону, а не марно тиняється у вихідний день алеями парку. Але невже компас може надати нам опис і характеристику місцевості? Так і абстрактне рефлексивне знання – провідник у світі, знайомому йому виключно в самих приблизних рисах. Таким чином, раціональне знання можливе лише відносно світу явищ, річ сама по собі для нього недосяжна» [2,

с. 24]. Звідси стає зрозуміло, що тип мислення, діяльності, знання та відносин є взаємообумовленими моментами цілісного педагогічного процесу. Його цілісність співпричетна рівневі іманентної залученості суб'єктів цього процесу (вчителя й учня). Редукція освіти до односторонньої функції відтворення наявного стану соціальної системи призводить до розщеплення існування учня на «навчання» та «життя», а діяльності вчителя – на «роботу» і «життя».

Йдеться про те, що «омертвілість навчання» – це наслідок відсутності можливостей самореалізації особистості у цьому просторі. Мається на увазі особистість вчителя і особистість учня, які виявляються однаково відчуженими від освітнього процесу. В такому випадку не може бути жодної співпричетності або співучасті у долі один одного. Так само відчуженим, тобто байдужим та відстороненим постає і знання. Воно перестає бути «репрезентацією буття», адже у ньому немає точок дотику з реальним світом.

Подібна ситуація характерна для «інструментального знання» взагалі. У межах «навчання», що протистоїть життю, знання ситуативне, тобто таке, яке втратило свій історичний контекст. Ця «аісторичність» детермінує всі виміри діяльності вчителя й учня. Час – ще одна фундаментальна засада людського існування взагалі та педагогічної діяльності зокрема. Людина – історична істота, вона єдина здатна усвідомлювати свою смертність (конечність). Окреслюючи межі власного існування, людина «екзистує» за ці межі. Звідси відкривається можливість виміряти, оцінити індивідуальне життя мірою, що перевищує його, здійснити «блаженний стрибок у вічність» (С. К'єркегор), розгортати власне існування *sub specie aeternitatis* («під знаком вічності»). У який спосіб освіта може ввести людину в історію, зробити її дійсно історичною істотою, а, отже, і людиною як «родовою істотою»? Шлях в історію не може бути формалізований, коли розуміти історію як розвиток людської сутності. За такого підходу засвоєння історії є нічим іншим, аніж самопізнанням. Зауважимо водночас: це і творчий процес конституювання власної автентичності.

Духовний пошук особистості відбувається не на порожньому місці, він введений у загальний потік історії, конкретно-історичну спадщину. Історія не є «мумією культури» (О. Шпенглер); одна з форм її життя – освітній простір. Неможливо засвоїти той чи інший зміст історії, одночасно не творячи його «зсередини» знову [1]. Тому поняттю творчості належить провідна роль в екзистенційно-гуманістичному розумінні історії. Освіта повинна повернути людиновимірність історичній обумовленості, тоді вона знову розширюється до свободи непередбачених можливостей сутнісної самореалізації людини. Натомість дегуманізація історичного змісту в освіті перетворює її на простір відтворення жорсткої репресивної системи панівних над конкретним індивідом норм та способів поведінки.

Отже, діяльність учителя повинна бути спрямована на формування умов екзистенційної самоідентифікації людини. Учень в такому випадку не «об'єкт виховання та навчання», а цілісна, відкрита розмаїтим можливостям особистість. Освітній простір може переживатися нею як неминучий, але відчужений час, а може – як час самореалізації. В першому випадку учень (так само, як і вчитель) лишень існують у цьому часі, в другому – вони присутні (буквально перебувають при суті). Становлення людської самості не тотожне формуванню індивідуального змісту. В такому випадку цей процес цілком вичерпується межами психології. Історичний час

дає людині змогу долати психічні, біологічні, навіть соціальні детермінанти свого існування, оскільки є свідомою трансформацією дійсності. Саме завдяки цьому він допомагає особистості бути, тобто творчо реалізуватися в контексті загальнолюдських гуманістичних цінностей.

#### Список використаної літератури

1. *Бердяев Н.* Философия свободного духа / Н. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
2. *Льїн В.В.* Апологія іраціонального. Філософія для тебе / В.В. Льїн. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 232 с.
3. *Мунье Ж.* Краткое введение. К вопросу о личном универсуме /3. Мунье // Путь в философию: антология. – М. : ПЕР СЗ; СПб. : Университет. книга, 2001. – С. 307–316.
4. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм; пер. с англ. А. Лактионова. – М: АСТ, 2009. – 284 с.
5. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В.В. Биbihина. – Х.: Фолио, 2003. – 503 с.

*Стаття надійшла до редколегії 03.04.2013*

*Прийнята до друку 22.05.2013*

### **FREEDOM AND RESPONSIBILITY AS A CONDITION OF SELFDEVELOPMENT IN EDUCATION**

**Alla Kravchenko**

*National Pedagogical Dragomanov University,  
department of philosophy, Pyrohova st., 9, Kiev, 01601, Ukraine,  
e-mail: kravchenkoalla@list.ru*

The paper investigates the problem of formation and development of the student's individual in the educational process. Freedom stipulates the appeal to human self, and responsibility is an attribute of the teacher's activity as the involvement to student's individual.

Key words: freedom, responsibility, self-development, object, subject, concern, creativity, education.

### **СВОБОДА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Алла Кравченко**

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,  
кафедра философии, ул. Пирогова, 9, г. Киев, 01601, Украина,  
e-mail: kravchenkoalla@list.ru*

В статье исследуется проблема формирования и развития личности ученика в образовательном прогрессе. Свобода обуславливает необходимость обращения к человеческой самости, а ответственность является атрибутом деятельности учителя как сопричастность к личности ученика.

*Ключевые слова:* свобода, ответственность, саморазвитие, объект, субъект, забота, творчество, образование.