

ІВАН ЗЯЗІЮН

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ В КОНТЕКСТІ ДВОХ ПАРАДОКСІВ

Унікальність педагогічної професії приховує відомий парадокс. З одного боку, вона належить до масових, широко затребуваних професій, а з другого, вирізняється надзвичайно великим обсягом вимог до виконавця. І хоч професію педагога традиційно не включають до класу творчих професій, насправді обсяг таких дій, в яких від педагога вимагається власна позиція, постановка і неординарне вирішення проблеми, вияв індивідуальності, здібність до імпровізації, готовність викликати враження, збудити в оточення особливі естетичні переживання й дії настільки великий, що зовсім не випадково педагога порівнюють з актором, менеджером, політиком, режисером і т.п. Адже педагогічна дія, будучи організаційним началом процесу творення людини як творчої особистості, не випадково включає в себе всі види людської творчості. Ця структурна складність і високий рівень різноманітності педагогічної діяльності приводить, за даними експертів, до того, що значне число спеціалістів у загальноосвітній, професійній і вищій школах, які долучені до педагогічної дії, належно не підготовлені до неї, не ефективні, не володіють її достатністю для завоювання в учнів педагогічного авторитету. Тому розмови про те, що високо-достойного вчителя можна легко зробити з підготовленого в університеті спеціаліста, який володіє відповідною сферою знання, справляють у тих, хто професійно, впродовж багатьох років, творчо виконує свій педагогічний обов'язок, гнітюче враження. Насправді проблему якості педагогічної освіти сповна можна було б віднести до розряду глобальних світових проблем.

Кризова ситуація сучасного педагогічного знання полягає в тому, що педагогіка намагається вивчати педагогічну реальність, абстрагуючись від педагога. Так свого часу з'явився пласт теорій педагогічного процесу, в яких цей процес набуває цілісності, здатності до саморозвитку й саморуку, формуючи цілісну особистість, відтворюючи сучасну культуру, реалізуючи певні технології, підпорядкований законам синергетики і т.п. При цьому випускається з уваги одна важлива «деталь»:

цей процес створюється педагогом, неможливий без нього, і результативність цього процесу залежить від освіченості останнього, від його ставлення до своєї праці й своїх учнів, від майстерності, нарешті.

Будь-яке педагогічне дослідження, в якому не показано, як і за яких умов учитель може реалізувати розроблену в дослідженні ідею, найімовірніше, буде припадати пилом на полицях. «Безучительська» педагогіка, «педагогіка стандартів і технологій», в якій не залишається місця для особистісної позиції, індивідуального «внеску вчителя» – це шлях у глухий кут і для педагогічної теорії, і для педагогічної практики.

На нашу думку, педагогічна освіта не зводиться до традиційної «предметної підготовки». Становлення учителя – тривалий і складний процес професійної соціалізації, в якому він послідовно опановує предметні знання, комунікативний досвід, смислову утворювальну дію, послідовно піднімаючись до авторської педагогічної системи.

Вирішення сучасних освітніх завдань вимагає високої професійної кваліфікації вчителя, з її порівнянням з традиційною предметно знанневою освітою. Теоретичні поняття педагогіки для вчителя відіграють роль лише найзагальніших орієнтирів. Конкретна ж ситуація розвитку особистості вихованця проєктується вчителем безпосередньо в процесі реальної взаємодії з вихованцями, їх батьками, найближчим оточенням. Розв'язання педагогічних колізій, зміст і засоби реалізації різноманітних освітніх проєктів не можуть черпатися вчителем безпосередньо з науково-методичних посібників. Педагогічне знання, безпосередньо використовуване вчителем, повсякчас є «живим знанням», тобто використовується й коректується у даній конкретній ситуації. І загальнотеоретичні принципи виконують роль лише загальних орієнтирів й не можуть замінити конкретного творчого пошуку вчителя. Інакше кажучи, знання, не включені в структуру реального досвіду вчителя, є безкорисними. Якщо так, то й формування вчителя можливе лише в середовищі, органічно орієнтованому на педагогічну дію, що мають забезпечити сучасні університети.

Дослідження показують, що відносини вчителя й педагогічної науки, образно кажучи, мають «напружений» характер. Наука дуже мало займається безпосередньо вчителем, відповідно, слабо знайома з його досягненнями, а часто-густо й не бачить таких. Для цього існують вагомі причини. Справа в тому, що механізми регуляції й функціонування педагогічної дії абсолютно відмінні від способів викладу наукових рекомендацій, якими користуються вчені-педагоги. Учитель не може просто взяти методичну інструкцію й прийти з нею на урок. У будь-якому випадку ним повсякчас конструюється педагогічна дія, адекватна і певній ситуації, і його власним можливостям. Об'єктивні педагогічні знання при цьому можуть перетворитися в систему індивідуально інтерпретованих результатів, набуваючи характеру образу майбутньої педагогічної дії.

Педагог творить педагогічну реальність, орієнтуючись на цілісний образ цієї реальності, в якому втілено багато деталей конкретних педагогічних ситуацій, через які він вже проходив. Прямого перетворення теоретичних понять і принципів педагогіки в результативні дії педагога не відбувається. Цілісний образ педагогічної дії включає вироблені вчителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, про її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам, як учитель. Це цілісний, багатогранний та дуже індивідуальний (до ексклюзиву) образ і ріднить педагогічну дію з творчістю, з мистецтвом й обмежує можливість досягнення педагогічної реальності засобами лише логіко-наукового пізнання, не дозволяє звести процес педагогічної освіти до спрощеної схеми нагромадження ЗУНів.

Об'єктивна педагогічна реальність (процес педагогічної дії) є дещим похідним від суб'єктивної реальності педагога, як своєрідна матеріалізація останньої. Причому, це пристрасне ставлення вчителя-суб'єкта до професійного плину має місце на всіх етапах педагогічної дії: і при створенні педагогічної концепції (на сьогодні їх ціле море!), і при вивченні дітей, які перебувають у класі, і при виробленні своєї авторської педагогічної системи.

Сама природа педагогічної дії передбачає, що педагог із самого початку повинен формуватися як автор, творчий суб'єкт, а не як виконавець інструкцій. Останнє – у будь-якому випадку не ефективно. Подібно до того, як професіонал не даватиме консультацію телефоном, так і вчитель не може приступити до виконання інструкції, не заглибившись у сутність реальної педагогічної ситуації.

Ігноруючи цю складність педагогічної дії і відповідно духовно-культурний контекст педагогічної освіти, розробники нормативних документів нерідко намагаються дати в руки педагога інструкцію, що робити, як проводити, організовувати, яку методику використати. При цьому начебто само собою розуміється, що педагог може все це реалізувати, виконати самотужки, і важлива лише чіткість спрямовуючих його дію стандартів. До уваги не приймається, що педагог повинен зрозуміти, прийняти і нарешті просто захотіти виконати інструкцію, дорости до рівня компетентності, необхідної для її виконання. Не випадково впродовж уже багатьох років у суспільстві ведеться дискусія про освітні стандарти, а не готовність учителів їх реалізувати.

Одна з основних соціокультурних функцій педагога – підтримка становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Навчаючи дитину керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане, учитель формує у неї досвід бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, орієнтація на благо іншого за золотим правилом етики набуває для дитини особистісного смислу. Тут реалізується

важливіший психологічний закон, згідно з яким ментальність може народжуватися лише іншою ментальністю.

Добре відомо, що вчитель мотивує, а іноді й примушує дитину до роздумів. Учитель розуміє, що полегшувати учіння до безкінечності неможливо. Державне втручання в освітній процес потрібне там, де необхідно допомогти дитині скоріш доїхати до школи, зменшити черги в шкільних буфетах, наситити їжу вітамінами, щоб вона не хворіла весною, зробити просторішими шкільні рекреації, а не в тому, щоб безкінечно знижувати так зване шкільне навантаження, замінюючи математичну логіку фізкультурою, а роздуми над текстами І. Франка чи Ф. Достоєвського формальними уроками громадянськості. Учитель покликаний переконати вихованця, що подолання труднощів пізнання, як і подолання самого себе – найвагоміша радість людського життя, його смисл.

Парадокс виявляється і в тому, що ведучи мову про вирішальне значення вчителя для будь-якого педагогічного успіху, ми не володіємо донині концептуальними дослідженнями, щодо сутності і механізмів впливу педагога як особистості на особистість учня. Можна лише передбачати, що особистість учителя відповідальна за ціннісно-смысловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, в якому відбувається засвоєння цього змісту. При цьому варто зазначити, що в педагогічних дослідженнях останніх років не звертається увага на індивідуальні рішення педагогів, на пошук ними своїх підходів, неординарних моделей учіння і виховання. Описування педагогічної реальності здійснюється переважно в поняттях освітніх програм, змісту, стандартів, технологій, критеріїв якості, тобто чітко окреслюється тенденція – замінити професіоналізм педагога деякими стандартними схемами, щоб цю роботу міг виконати кожний, незалежно від того, в якій сфері і наскільки він сам освічений.

Намагання побудувати педагогічний процес на деяких «сциєнтистських», «об'єктивістських моделях» (стандартах, програмах), минаючи суб'єктивний світ педагога, вже довели свою безуспішність. Педагог в дійсності може об'єктивувати лише те, що в ньому закладено суб'єктивно. Педагогічний процес є розгортанням того, що у згорнутому вигляді існує у свідомості, у досвіді самого педагога. Відхід від досліджень педагога, його особистісної ролі в функціонуванні педагогічної реальності, означає по суті ігнорування цілісності педагогічного дослідження. Яку б серйозну й глибоку теорію ми не створювали (наприклад, теорію змісту й методів учіння чи теорію особистісно-розвивальної освіти), ми водночас повинні моделювати і уявлення про педагога, здатного цю теорію реалізувати.

Нині ми є свідками появи пласту знань, результатів досліджень, які подаються як педагогічні, але в буквальному смислі не адресовані вчителю. У численних докторських дисертаціях йдеться про «простори

саморозвитку особистості», про виховання як «неоднорідний нелінійний процес якісних перетворень», «про проєктування середовищ розвитку особистості» та ін.

Відбувається невинуватена зміна самого предмета педагогічного дослідження. Такими стають «механізм соціалізації», «сили саморозвитку», «системи» і «технології». Автори іноді так захоплюються, що забувають про важливу деталь: «педагогічні системи» і їх «рушійні сили» – продукт дії професійно підготовленого педагога, який володіє професійним мисленням. Відхід від дослідження реальних проблем педагогічної дії, її орієнтовної основи, внутрішніх індикаторів її результативності, робить педагогічне дослідження малоефективним. Немає педагогіки без педагога.

І ще одна закономірність педагогічної дії пов'язана з тим, що вона є естетичним феноменом. Тут чітко виявляється баланс науки й мистецтва. Міра й талант учителя вибудувати педагогічну дію на позитивних почуттях прекрасного й піднесеного, у деяких випадках і комічного, є домінуючою складовою його педагогічної майстерності, природу якої слід шліфувати особистісними комізентами в їх системному опануванні.

Серед ознак педагогічної компетентності найважливіша – прийняття педагогічної дії як сфери самореалізації, як сфери, в якій майбутній спеціаліст усвідомлює свої можливості, переконаний у своїх силах і є сам собі цікавим. Відомий лєнінградський учитель Є. Ільїн з цього приводу зауважував: «Я б ніколи не пішов у школу, якщо б мені був цікавий лише внутрішній світ письменника. Я ще й сам собі цікавий». Школі якраз і потрібен учитель, який «сам собі цікавий», тобто являє собою самодостатню індивідуальність і не відчуває себе ущербним.

Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, в якому має місце не трансляція знань педагогом, а спільне зі студентом дослідження педагогічних систем, не лише вирішення поставлених завдань, але й самостійну їх постановку; акцент не стільки на знання, скільки на спосіб його одержання; не просте відтворення, а класифікація і згортання інформації у зручній для себе базі даних; не виклад поглядів інших, а вміння знайти власну позицію; не сліпе виконання навчальних вказівок, а визначення власної освітньої траєкторії; розуміння знання не як вічної істини, а як моделі, що має обмежене використання; самопідготовка не до стабільного професійного життя, а до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, до розвитку власної індивідуальності.

Компетентність, іншими словами, це власний педагогічний досвід, набутий при підтримці майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність – ексклюзивна, своєрідна, тобто несе в собі образ, власний начерк спеціаліста. Для традиційного учіння головне – чого і як навчають. Для компетентнісного – хто навчає, який майстер?!

І викладач педагогічного ВНЗ в цьому випадку сам повинен бути носієм авторської педагогічної школи.

У чому відмінність компетентності від простого набору знань і умінь? А в тому, що компетентний педагог зможе продуктивно діяти й тоді, коли він не володіє конкретним знанням і умінням. У цьому випадку він розробляє необхідне орієнтування і «вийде із ситуації». Відсутність готового способу дії для багатьох професій виглядає парадоксом. Для педагога, який звик до постійного самооновлення і роботи з дітьми, які «змінюються прямо на очах» – це нормальна ситуація.

На зміну вузького розуміння педагогічної освіти, як підготовки учителів різних рівнів і ступенів, має прийти переконання про педагогічний компонент всякої професійної освіти, оскільки у більшості випадків і інженер, і менеджер, і вчений, і політик, і працівник соціальної сфери, і, по суті, будь-який спеціаліст у майбутньому – керівник колективу, учасник інтенсивних людських комунікацій, де йому буде необхідною не лише педагогічна грамотність, а педагогічна компетентність у питаннях впливу на свідомість і поведінку оточення. Що ж стосується педагогічної освіти, то вона готує кількісно великий загін спеціалістів, які завдяки педагогічній дії в різних її формах повинні, природно, бути зразками створення високоефективних систем не лише учіння, а й виховання, зокрема гуманітарного.

За двадцять років незалежності вітчизняна освіта підійшла до масового усвідомлення ролі вчителя в інноваційному оновленні суспільства і необхідності перебудови на цій основі системи його професійної підготовки. Робиться ставка на педагога – активного перетворювача дійсності, носія культурних цінностей і гуманітарних пріоритетів. Уже зараз помітні слабкі місця професійної підготовки вчителя, для нейтралізації яких необхідно забезпечити реальну підготовку:

- педагога-дослідника, який володіє методами наукового пізнання й інтерпретації даних, здатного до мета-предметного осмислення навчального матеріалу;
- педагога, який вільно володіє іноземною мовою й комп'ютерними технологіями;
- педагога-психолога, здатного бачити в дитині, передусім, людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами, і лише потім – учня, суб'єкта учіння й виховання;
- педагога, здатного по-новому організувати учіння, підготувати масу учнів, із середовища яких рскрутуватимуться не лише творці інтелектуальних ресурсів, особливо наукових знань, але й реципієнти, здатні перетворити ці знання в технологічні інновації й високо-конкурентні продукти й послуги.
- педагога-майстра, який виокремлюється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатнім орієнтуванням

у професійній сфері для задоволення інтересів своїх учнів, стабільними освітніми й виховними досягненнями, широким колом однодумців, помічників, молодих послідовників – послідовників його досвіду.

Основою динамічного економічного зростання і соціального розвитку українського суспільства, фактором благополуччя громадян і безпеки країни має бути якість педагогічних кадрів нової формації за рахунок постійного прискореного опанування інновацій у сфері освіти, швидкої адаптації до запитів і вимог динамічно змінного світу, оновлення змісту й технологій.

В Україні визріває цілісна інноваційна модель педагогічної освіти, пов'язаної з розробкою мережевих технологій і розвитком мережевої взаємодії. Основними елементами цієї моделі є: 1) модель побудови нового змісту; 2) модель нової організації освітнього процесу; 3) модель інноваційного включення роботодавців у процес підготовки вчителя; 4) модель інтегрування науки й освіти; 5) модель підвищення кваліфікації.

Ці моделі вирізняються масштабом, рівнем складності й узагальненості. Кожна з них вже сьогодні може в окремість реалізуватися в кожному педагогічному ВНЗ і бути для них відповідною точкою зростання, і в кінцевому підсумку, джерелом перетворення всієї системи педагогічної освіти.

Модель побудови нового змісту – модель міждисциплінарності, інтегративності в професійній підготовці спеціаліста. Вирішення завдань побудови нового змісту освіти можна досягти у просторі блочно-модульного учіння, в розробці взаємозамінних порівнюваних міждисциплінарних модулів. Ідея не нова, але складна в реалізації, тому не стала затребуваною у вищій освіті. Але вона досить ефективна. 30 – 40 модулів дають змогу студентам конструювати індивідуальний, особистісний вектор учіння. Логіка побудови навчального курсу, як проєкції навчальної дисципліни, замінюється логічною специфікою міждисциплінарного змісту і завдань професійної дії.

Модель нової організації освітнього процесу характеризується такими параметрами, як нечіткість, мобільність, орієнтацією на побудову студентами індивідуальних освітніх маршрутів. Організаційно вона вписується в блочно-модульну систему учіння і забезпечує перехід на технологію індивідуально-орієнтованого учіння в системі залікових одиниць. Змістовно реалізація цієї моделі передбачає використання нових освітніх технологій, які ставлять студента в позицію суб'єкта свободи, суб'єкта вибору й суб'єкта відповідальності. Серед найбільш продуктивних технологій можна виокремити кейс-технологію, проєкту, інформаційну, дискусійну, модерації, тьюторства і т. ін. Важливим для успішної реалізації такої моделі є академічне консультування, що дає змогу надавати студенту допомогу в усвідомленому виборі курсу, дисципліни, модулів.

Особлива увага надається проблемі розвитку академічної мобільності студентів і педагогів, вирішення якої можливе за умови об'єднання кадрових, інформаційних, матеріально-технічних ресурсів ВНЗ для більш повного задоволення освітніх запитів студентської молоді. Бажаним було б створення в системі вітчизняної педагогічної освіти мережевого консорціуму – нової організаційної форми об'єднання освітніх і наукових закладів для підвищення ефективності і якості підготовки педагогічних кадрів, надання нового імпульсу розвитку дистанційних форм навчання і академічної мобільності студентів і педагогів в середовищі мережі. Мережевий консорціум проведе внутрішній аудит освітніх програм і професійну сертифікацію освітніх програм і кадрів. Мета моделі нової організації освітнього процесу – виховання особистості для життя у високотехнологічному суспільстві і конкурентному світі.

Модель інноваційного включення роботодавців у процес підготовки вчителя має досить широкі межі реалізації – від розробки спільних програм, до реалізації великомасштабних дослідницьких проектів:

- вибудовує цілісну систему неформальної профорієнтаційної роботи з освітніми закладами – партнерами університетського навчального округу за договірними стосунками;
- розвиває механізми активної участі соціальних партнерів у професійній підготовці випускників – це і реалізація спільних програм практики, і включення вчителів у роботу зі студентами в межах спеціально створюваних порталів, і залучення роботодавців до участі в державній атестації випускників, а також вивчення передового досвіду учителів – переможців пріоритетних національних проектів «Освіта»;
- організовує виконання студентами випускних кваліфікаційних робіт за замовленням виконавчих органів державної влади і освітніх закладів, або за вибором випускників
- пропонує співтовариству нові освітні програми на основі вивчення запитів роботодавців і з врахуванням освітньої практики.

Модель інтеграції науки і освіти традиційно виявляється у включенні студентів до наукових досліджень. Ця модель університетської освіти започаткована ще в ХІХ столітті відомим природодослідником Вільгельмом Гумбольдтом, але і в сучасних умовах стрімкого розвитку й невизначності є надзвичайно значущим у контексті постійного удосконалення освітнього процесу на основі наукових досліджень. У межах цієї моделі студент може бути включений у найрізноманітніші дослідження й дослідницькі колективи. Це і фундаментальні дослідження в науково-освітніх центрах, зокрема Центрах педагогічної майстерності, і прикладні дослідження на замовлення управлінських органів, і інноваційні проекти конкурсу «Моя ініціатива в освіті», і фундаментальна державна тема «Національний фонд підготовки кадрів з реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті» тощо.

Реалізація моделі *інтернаціоналізація освіти* в сучасних умовах інтеграції України у світовий і європейський науково-освітній простір є ознакою інноваційного ВНЗ. Складовими цієї моделі є:

- спільні освітні програми, що завершуються одержанням студентами подвійного диплома;
- модулі й курси, сумісні з практикою європейської університетської освіти, що дають студентам змогу одержати європейський додаток до диплома;
- подвійне наукове керівництво магістерськими й аспірантськими науковими дослідженнями, здійснюване водночас вітчизняними й зарубіжними професорами;
- керівництво науковими дослідженнями аспірантів, здійснюване професорами зарубіжних університетів.

Інноваційний ВНЗ педагогічного профілю покликаний проектувати майбутнє й пропонувати моделі випереджальної стратегії підготовки педагогічних кадрів, нових типів зайнятості й компетентностей. Формування принципово нової системи неперервної освіти неможливе без участі в ній професорсько-викладацького корпусу університетів. У цьому зв'язку доцільно створити корпоративну систему підвищення кваліфікації педагогів ВНЗ.

Іван Зязюн

ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ В КОНТЕКСТІ ДВОХ ПАРАДОКСІВ

Резюме

Педагог ніколи не передає готові зразки наукових істин, естетичної, моральної й духовної культури, а створює, виробляє їх разом із вихованцями. Спільний пошук істин, цінностей, норм і законів природи й життя, їх дослідження в конкретних видах дії, у спілкуванні й становить зміст навчально-виховного процесу підготовки педагога.

Ключові слова: професія вчителя, педагогічна діяльність, педагогічна дія, педагогічна освіта, педагогічна компетентність.

Iwan Ziaziun

ZAWÓD PEDAGOGA W KONTEKŚCIE DWÓCH PARADOKSÓW

Streszczenie

Pedagog nigdy nie przekazuje gotowych wzorców naukowych prawd, kultury estetycznej, moralnej i duchowej, lecz stwarza, wypracowuje je razem z wychowankami. Wspólne poszukiwanie prawd, wartości, norm i zasad przyrody i życia, badanie ich w konkretnych aspektach działalności oraz przy komunikowaniu się stanowi treść procesu nauczania i wychowania pedagoga.

Słowa kluczowe: zawód nauczyciela, działalność pedagogiczna, działalność pedagogiczna, oświata pedagogiczna, kompetencje pedagogiczne.

Ivan Ziaziun

TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF TWO PARADOXES

Summary

Teacher never sends prepared samples of scientific truth, aesthetic, moral and spiritual culture. He (she) creates and produces them with his (her) students. The joint search for truth, values, norms and laws of nature and life, their studies in the specific kinds of actions and in communication form the content of the teacher and educational process.

Key words: teaching profession, teaching activity, pedagogical action, teacher education, pedagogical competence.