

ІВАН ЗЯЗЮН

директор

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,

доктор філософських наук, професор,

дійсний член НАПН України

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ У ВИМІРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Особистісно-розвивальні педагогічні технології можуть ефективно використовуватись за умови, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками для самого себе. Адже створення особистісно-розвивальної ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя й учня. Своім «самовключенням» у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня. Безсумнівно, система професійних компетентностей учителя в своїй сфері має вирішальне значення для досягнення успіху у відповідальній, соціально значущій справі – справі учіння і виховання, бо чим більше він володіє закономірностями протікання педагогічного процесу, тим більше він технологічний. Іншими словами, педагог знає про те, як зробити, щоб сталося досконало, якщо оцінювати за грецькою етимологією поняття «технологія» (*техно* – уміння, мистецтво, артистизм, майстерність; *логія* – слово, вчення).

У цьому розумінні питання про педагогічні технології тісно пов'язані з поняттям педагогічної майстерності, бо дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення [5, с. 7-9]. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливорює передачу майстерності іншим. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники.

Уявлення про ідеального вчителя характеризується чималою кількістю якісних показників. Головніші з них:

- «вченість», зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія;
- доступність методів педагога для учнів, тобто «методичність» знань як здібність ці знання ефективно викладати;
- розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності;
- моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч в цілому роль, що відводилася йому, була незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи;
- естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного,

наповнюючи дію потребою-спонукую кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії.

У другій половині XIX ст. в Україні створювалася система професійної педагогічної освіти (Київський і Харківський педагогічні інститути, педагогічні підрозділи Ніжинського ліцею князя Безбородько, зокрема Історико-філологічний інститут, Учительські курси Фребеля в Києві тощо). Відбувалося це паралельно й водночас із створенням педагогічної семінарії при МГУ, педагогічної семінарії при Головному Петербургському народному училищі, Головного Педагогічного інституту в Петербурзі і т. п. У підготовці вчителя у цей час переважала практика, що свідомо підносилася над теорією. Громадськість плекала ідеал «істинного сина Батьківщини», тому педагог-майстер повинен був володіти розвиненими вміннями збуджувати в учнів інтерес до учіння, до вивчення наук; виховуючи, учіння Гербарта набувало розвою і розвитку – «формуєш розум – збагачуєш серце».

Отже, аналіз розвитку уявлень про педагога-автора свідчить про те, що особистісне усвідомлення себе майстром, значущості своєї справи, визнання колегами і суспільством – все це складові, що дозволяли говорити про спроможності педагога як майстра. Нині є немало досліджень, присвячених авторській позиції вчителя (В. П. Андрущенко, Є. В. Бондаревська, С. У. Гончаренко, І. Загвязинський, І. А. Колесников, А. І. Кузьмінський, Н. Г. Нічкало та ін.), в яких обґрунтовано створення цілісної системи педагогічної діяльності вчителя як вищого рівня його професійної майстерності. Автори вважають, що поняття «система» є загальнометодологічною категорією і розуміють під нею складене із частин ціле, сукупність елементів, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємодії один з одним і утворюють єдність. Причому, властивості системи не зводяться ними до суми властивостей і якості елементів, що входять до її складу.

У системі розрізняються два рівні процесів – функціонування і розвитку, які досліджуються у наступних аспектах [9, с. 28]:

- предметному бутті, статиці, пов'язаних із відторгненням від динаміки реального існування системи з метою виявлення того, із яких елементів вона складається і як ці елементи співвідносяться між собою;
- динаміці її дійсного існування, в якій можна виокремити фази існування і розвитку – виникнення, становлення, еволюціонування, розрухи;
- історичному аспекті.

Вчені звертають увагу на принципи «невизначеності», характерні для особистісно-центрованих педагогічних систем, тобто для тих, де особистість є центром, компонентом системи, що організують її функціонування й розвиток. Серед них визначаються принципи:

- невизначеності моменту зародження системи і неможливості однозначного визначення її початкових параметрів;
- незавершеності розвитку педагогічної системи;
- неоднозначного визначення окремих підсистемних елементів і їх зовнішніх зв'язків;
- неможливості визначення окремих результатів функціонування системи у початкових її станах.

Усі ці принципи є основою для віднесення їх до авторської педагогічної системи, бо саме в ній найповніше виявляються особистісне начало вчителя: «ця система існує відносно незалежно від інших систем і має в собі самій джерело свого руху» [3, с. 80].

Послутовуючись наведеними методологічними основами, звернемося до розгляду безпосередньо авторської педагогічної системи з позицій особистісного

підходу. Перші такі дослідження були започатковані педагогами-новаторами Ш. О. Амовапвілі, В. Ф. Шаталовим, О. А. Захаренком, Н. Лисенковою, М. П. Щетиним. Аналіз літератури дозволив виокремити наступні аспекти діяльності педагогів-новаторів: цільової орієнтації на цілісну особистість дитини як самоцінність; змістовий – авторизовані варіанти навчальних курсів, орієнтовані на особливості учнів і їхні власні особистісні переваги; процесуальний – погодженість методики і змісту, адекватні особистісному розумінню і стилю; професійно-особистісний – актуалізація таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя, його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.

Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів. В умовах особистісної орієнтації освіти сама педагогічна дія має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя. Крім того особистість учителя є одним із джерел цілепокладання, а це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти, включаючи в себе особистісний досвід самого вчителя, в іншій формі, як авторській, існувати не може. Набування особистісного досвіду, тобто досвіду рефлексії, вибору життєвих цінностей, прийняття відповідальних і нестандартних рішень можливе лише в ситуації, яка затребує вияви особистісної позиції учителя і учня. Створення такої ситуації також процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності вчителя, домінантної сили освіти, яка «за допомогою своїх засобів розвиває інтелект (також обов'язково афект і волю – І. З.) і підвищує рівень компетентності людини в будь-якій галузі діяльності» [2, с. 387].

Прикладом особистісно орієнтованої авторської системи може слугувати досвід світлої пам'яті О. А. Захаренка із Сахнівської школи на Черкащині, що вражав своєю спрямованістю на народну педагогіку, на підтримку сім'ї і сімейних традицій, на розвиток національної свідомості і патріотизму учнів, на найновітніші освітні технології розвитку особистості, активної і творчої, громадянина і господаря землі.

Згідно з виокремленими компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи, у досвіді О. А. Захаренка ми знаходимо і індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, і технологію, адаптовану до його індивідуальності, і специфічний комунікативний простір як стильову характеристику професійного спілкування і поведінки. Ці концептуальні ідеї складають фундаментальні основи особистісно орієнтованих авторських педагогічних систем.

У такий спосіб, згідно з визначеними компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи О. А. Захаренка, ми знаходимо індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, а також технології, які дозволяють реалізувати особистісний підхід у педагогічній практиці.

Мої неодноразові зустрічі з Олександром Антоновичем на нарадах і семінарах у Москві й Києві, у Сахнівці й Полтавському педагогічному інституті, на зборах Академії педагогічних наук України, де він завжди блискуче виступав, переконували мене у його всебічності підходів до освітньої системи України. Особливо цікавими були його роздуми про вчителя, його талант, його соціальний статус, про ранню професійну орієнтацію учнів на педагогічну професію. Він залюбки рецензував наукові і методичні розробки першої на теренах СРСР кафедри педагогічної майстерності в Полтавському педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, очолюваної

видатною, на мої переконання, особистістю – Н. М. Тарасевич. У Сахнівці, в його директорському кабінеті, ми розмірковували над концептуальними основами педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя. Завжди він підкреслював, що від учителя, і лише від нього, залежать абсолютно всі досягнення в освітній системі, а отже у благополуччі держави і її народу.

Сукупність принципів відбору змісту педагогічної освіти і подальшого професійного розвитку, включає в себе: гуманізацію освіти як вияв можливостей самовиховання і самоосвіти, шляхи розвитку здібностей до педагогічної діяльності; діалогічність навчального матеріалу, що орієнтує майбутніх учителів на співставлення різних точок зору, позицій, концепцій; гуманітаризацію, що визначає тенденцію інтеграції знань «як перетину процесів пізнання і усвідомлення істини» [8, с. 468] у сфері люднознавства; фундаменталізацію, що визначає концентрацію необхідної вчителю інформації і отриманого досвіду, уособленого в педагогічних категоріях; додатковість, що характеризує взаємодію різних форм педагогічного знання і професійного досвіду. Ці принципи відбору визначають і систему діагностики професійного становлення вчителя.

Усвідомлення результатів діагностики і осмислення досвіду дозволяють визначити умови стимулювання суб'єктної активності учителів. Ця ідея знаходить своє підтвердження у підході, що базується на таких правилах: відношення до суб'єкта учіння як до суб'єкта вільного вибору і діяльності; надання суб'єкту можливості усвідомленого особистісного вибору цілей і засобів їх досягнення; надання професійної допомоги суб'єкту в ситуаціях утруднень в осмисленні особистісної системи цінностей і прийняття рішень.

Смисл професійної допомоги полягає у підтримці унікально-неповторної, індивідуально-одиночної якості; у наданні педагогічної допомоги вчителю у присвоєнні смислу, цінностей професійної діяльності в процесі нагромадження професійного досвіду; у визначенні утруднень в професійному становленні.

За даними зарубіжних педагогів У. Уйтхеда, Д. Шена будь-яка діяльність є ціннісно-орієнтованою, ціннісно-обґрунтованою. Послугуючись цим Д. Шен стверджує, що особистість, на основі ціннісного вибору в процесі нагромадження життєвого досвіду конструює особистісну концепцію «теорію – в дії», яка виявляється в діяльності. Він виокремлює «рефлексію – в дії» і «рефлексію – поза дією»:

- рефлексія – в дії – це процес рефлексії, створюваної конструктивної схеми вирішення задач, контролювання дії вирішення задач; функцією «рефлексії в дії» є формулювання суб'єктної позиції;

- рефлексія – після дії (безпосереднє визначення рефлексивної практики) – дослідження конструктивної схеми вирішення задач удосконалення дії, одержання рішення. Особлива функція цього виду рефлексії – підтримка у становленні і розвитку досвіду, тобто підтримка і допомога у переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Отже, професійне становлення та розвиток вчителя можна уявити як цілісне нагромадження досвіду професійної діяльності в процесі вирішення пріоритетних діяльнісно-практичних задач, виокремлених згідно зі специфікою етапів опанування професійної освітньої програми, серед яких «задачі на цілепокладання», «задачі на організацію знань», «задачі на проектування».

Розгляд професійного становлення у ціннісно-смысловому полі вчителя дозволяє зробити наступні висновки:

1. З позиції змісту діяльності професійне становлення, розвиток вчителя (присвоєння смислу, відношень і цінностей професії) – це нагромадження досвіду

вирішення професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу професійного стану (задач цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).

2. Присвоєння смислу, відношень і цінностей професії і вдосконалення на їх основі особистості вчителя є результатом рефлексії нагромадженого професійного досвіду вирішення задач.

3. Суб'єктна позиція вчителя характеризує ціннісне відношення до професійної діяльності, виявляється в умінні вчителя концептуалізувати діяльність на основі рефлексивного осмислення нагромадженого професійного досвіду («теорія – в дії»).

4. «Рефлексія – в дії» є засобом усвідомлення власних ціннісних орієнтацій в процесі вирішення професійних задач.

5. «Рефлексія – після дії» виконує функцію педагогічної допомоги і супроводу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Модернізація української освіти, зокрема важливішого питання в цій модернізації – підготовки вчителя мають зводитися до основного питання освіти (зовсім не дотично до основного питання філософії у радянський період) про розвиток системою освіти (через вчителя обов'язково) ціннісної свідомості учнів. Це зумовлює необхідність створення умов в освітній практиці для присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей – основи її духовності, що базуються на «чотирьох силах розуму, пов'язаних із чеснотами душі.

- 1) Розуміння – чистота душі.
- 2) Здогадливість – мудрість.
- 3) Розуміння – справедливість.
- 4) Швидкість – мужність» [7, с. 210].

Даний процес передбачає, що кожен об'єкт пізнання (йдеється передусім про суб'єкт учіння) повинен поставати перед дослідником у єдності гносеологічної і аксіологічної ситуацій. Пізнавальна діяльність учнів повинна включати в себе як когнітивний, так і ціннісний аспекти, які нерозривно пов'язані один з одним, представляючи собою єдино можливий для людини спосіб пізнання і освоєння дійсності.

Слід відзначити, що сьогодні проглядається загальна тенденція розвитку педагогічної науки, яка полягає в розумінні навчальної пізнавальної діяльності як вільної діяльності особистості учня.

Всі дослідники приходять до загального висновку: людське пізнання є відображенням суттєвих ознак об'єктів в контексті їх значущості для людини. У цьому полягає принцип єдності гносеологічного (когнітивного) і аксіологічного в пізнанні. При цьому необхідно враховувати, що не завжди аксіологічне сприяє пошукові людиною істини, хоч завжди зумовлює цей пошук (один з парадоксів, не завжди зрозумілий теоретикам і практикам педагогіки).

У гносеологічній ситуації людина в процесі пізнання повинна здійснити операцію власної десуб'єктивації, тобто перетворити себе в «трансцендентального» суб'єкта, чи в «чисте скло», що адекватно відображує об'єкт десуб'єктивації. В аксіологічній ситуації суб'єкт виступає в усій конкретності свого суб'єктивного буття, тобто як унікальна особистість, і від того судження про цінності не може бути чисто об'єктивним, а суб'єктивно-об'єктивним [4, с. 153].

Для кожної із цих ситуацій характерний певний спосіб діяльності людини. Тому, якщо в процесі гносеологічної ситуації на пізнання впливатимуть установки, інтереси учня, його стереотипи, то сутність об'єкта, можливо, і не буде пізнана. В гносеологічній ситуації людина аналізує, оцінює, встановлює суттєві зв'язки,

узагальнює, конкретизує. В аксіологічній ситуації людина має виявляти вміння співпереживати, оцінювати, співчувати і суб'єкт, духовно опановуючи навколишній світ, розглядає кожен із об'єктів дійсності з обох позицій. Однак до недавнього часу, а почасти і зараз, у гуманітарній освіті панував і продовжує виявлятися підхід, коли основною задачею учіння є засвоєння знань. Питання присвоєння цінностей в учінні розглядалися на рівні опанування знань про ті чи інші цінності. Не враховувалось, що єдність науково-теоретичного (пізнавального) і духовно-практичного (ціннісного) відношень оптимально виявляється в контексті розвитку особистості в гуманітарному пізнанні.

Отже, учень, як суб'єкт гуманітарного пізнання, відображує не об'єкти оточуючої дійсності, а суб'єкти, які так, як і він сам, є частиною людського роду. Учень не лише набуває знання про іншу людину. Гуманітарне пізнання покликане допомогти розкрити йому власну сутність, цінність і смисл життя. Гуманітарне пізнання – не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але і діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксіологічний аспект). Таким чином ціннісне і гносеологічне знаходяться у нерозривній діалектичній єдності.

Ця єдність виявляється у спілкуванні із текстами культури як висхідним матеріалом гуманітарного пізнання. На переконання М. М. Бахтіна, там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Інтерпретація як основний герменевтичний метод дозволяє виявити смисли і значення, що втілені в текстах культури. Створюючи текст, автор транслює в ньому свої ціннісні орієнтації, тим самим задає певну ціннісно-смислову спрямованість його сприйняття і оцінки. «Побачити і зрозуміти автора твору – означає побачити і зрозуміти іншу, чужу свідомість і її світ, тобто інший суб'єкт. При поясненні – лише одна свідомість, один суб'єкт; при розумінні – дві свідомості, два суб'єкти. До об'єкта не може застосовуватися діалогічне відношення, тому пояснення позбавляється діалогічних моментів (крім формально-риторичного). Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне» [1, с. 39].

Отже, проблема розуміння текстів культури, що є основою змісту гуманітарних дисциплін, тісно пов'язана з проблемою діалогу.

Досліджуючи проблему діалогу, вчені приходять до висновку, що діалог – міжсуб'єктний процес, в якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві «логіки», що орієнтується на одну предметність в рамках своєрідної ціннісно-смислової комунікації.

Ціннісно-смислова комунікація розуміється як багато вимірне (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення учня до гуманістичних цінностей. Суб'єктами ціннісно-смислової комунікації є учень, учитель, суб'єкт культури, епохи, що вивчається. Це діалог епохи сучасної і минулої з учнем, який відходить (в силу свого віку і соціального статусу) в майбутнє; це діалог того, хто навчає і того, хто навчається. Це не лише учитель і учень, а педагогічний колектив в цілому, батьки, родина і т. п. Простором ціннісно-смислової комунікації є тексти культури, що складають основу навчального змісту.

Завдання вчителя не лише організувати інтерпретацію тексту, але й ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей – ціннісно-смисловою комунікацію. В ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці – це жива і відкрита думка. Спілкування учителя й

III

учня – це взаємне розуміння, це вміння задавати питання, це бажання усвідомити думку один одного. Важливішим об'єктом розуміння стає не річ, а процес, діалог, ціннісно-сміслова комунікація, центровані на особистість учня з метою його духовно-культурного збагачення. В усвідомленні ціннісно-смісловій комунікації, в умінні побудувати ціннісно-смісловий діалог, процес учіння в цілому і виявляється педагогічна майстерність вчителя як технологія педагогічної дії.

Література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Біда О. А. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів в Україні / О. А. Біда. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. – Київ-Харків, 2009.
3. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Белгород, 1995.
4. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М., 1974.
5. Колесникова И. А. О феномене педагогического мастерства // Интегрированные основы педагогического мастерства. – СПб, 1996.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
7. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Місто МВ, 2010. – 507 с.
8. Скотний В. Г. Філософія. Історичний і систематичний курс. – К.: Знання України, 2005. – 575 с.
9. Технология разработки программы развития инновационной школы. Под ред. Н. К. Сергеева и др. – Волгоград, 1997.