УЧИТЕЛЬ У ВИМІРАХ ЕПОХ І ЦИВІЛІЗАЦІЙ

Іван Зязюн,
доктор філософ. наук, професор, дійсний член АПН України (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України)

Кожна людина є уособленням і відображенням своєї епохи й свого часу в ній. Вона не лише наслідок, а й причина тієї миті в безкінечному потокові життя, в якому волею обставин і випадковостей їй довелося відбутися. Учитель у цьому зв'язку відіграє специфічну роль: момент наслідку й момент причини історичної зумовленості він відчуває гостріше, ніж представники інших професій. Р.Емерсон справедливо наголошував, що "...істинний показник цивілізації – не в рівні заможності й освіти, не у величі міст, не в рясноті врожаїв, а в образі людини, вихованої країною" [14, с. 359]. Створенням образу людини країна завдячує передусім учителям. Наскільки почесна й відповідальна їхня місія, можна судити з такого факту. Усі просвітителі Нового часу сподівалися шляхом "істинного" виховання вирішити фундаментальне онтологічне питання справедливої соціальної перебудови суспільства. Дж. Локк у "Думках про виховання" так визначив "велику задачу", що постає перед вихователем: "Формувати поведінку й душу свого вихованця, щоб прищепити йому гарні звички, закласти в ньому основи доброчинства й мудрості, навчити його поступово пізнанню людей, навіювати любов і прагнення наслідувати всьому, що прекрасне й достойне захоплення, і озброїти його силою, енергією й старанністю у прагненні до цих цілей... привчити робити зусилля й дати йому певне уявлення про те, в чому він повинен удосконалюватися вже самостійно" [7, с. 491]. Тут подано програму виховання, яку можна характеризувати як морально-гуманістичну. Саме такий підхід розвиває педагогіка Нового часу в працях Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж.Руссо, І. Песталоцці, К. Ушинського, М. Пирогова, Л. Толстого, П. Каптерева – засновників сучасної педагогіки; у їхніх педагогічних концепціях увиразнюється новий образ учителя, що сформувався під впливом особливостей епохи. Звернемо увагу на деякі з них.

У Новий час прийшло усвідомлення, що прогрес культури неможливий, якщо знаннями володітимуть лише панівні класи; широка загальна освіта широких мас населення – очевидна тенденція епохи; з оволодінням знаннями (переважно природничо-науковими) пов'язується не лише прогрес суспільства, а й справа вдосконалення самої людської природи (Р.Декарт, Е.Лейбніц).

Важливим наслідком інтелектуалізації суспільства стає зміна ставлення до дитини (Ф.Аріес). Приходить усвідомлення особливостей дитинства, нових форм набуває родинна прив'язаність до дітей, сім'я стає осередком, у рамках якого здійснюється виховання – у попередні часи сім'я навколо дітей не централізувалася, і дітей сприймали переважно як "маленьких дорослих". Сам факт учіння дітей не міг не привернути уваги родини й педагогів до специфіки дитинства як найважливішого етапу в розвитку індивіда.

У Новий час трансформується дух християнства (А.Швейцер). Під тиском усвідомлення "самості" індивіда, втягнутого в докорінні суспільно-економічні перетворення, під тиском наукових відкриттів і раціоналізуючого своє пізнання суспільства релігія вимушена визнати право індивіда на діяння й життєву активність. Християнство стає релігією дії. Християнська етика Нового часу узгоджується з етикою пізнього стоїцизму, що спирався на мислення: "...на виході античності пізній стоїцизм і християнство... розтерзали одне одного. У Новий час вони об'єдналися, щоб виробити етичний світогляд" [13, с. 126].

На зміну розрізненим середньовічним князівствам у Новий час приходить централізована держава монархічного типу; закінчується процес політичної дефеодалізації; період розчинення держави в суспільстві змінюється періодом поглинання суспільства державою. В основу Нової історії лягли принципи, які найбільше заперечувалися феодалізмом і католицизмом, а саме: принцип держави як суспільного установлення з верховною владою, існуючого для загального блага, і принцип особистості як істоти, що має право на зовнішню й внутрішню свободу.

Характерною для Нового часу стає тенденція до усвідомлення людиною самої себе як індивідуальності, відмежованої від соціального середовища, і як громадянина, здатного сприймати усвідомлені рішення особистісної й суспільної значущості. Окрім того, поступове зникнення феодально-станового поділу та устремління людини у виробничі колективи (мануфактурні, фабрично-заводські та ін.) перетворюють її з людини станової в людину класову.

Світогляд людини Нового часу формується під знаком науки, яка взяла на себе утопічну функцію філософії "врівноважувати протилежності", автаркізувати (Г.Сковорода) процеси розвитку. Але чим глибинніше філософська думка занурювалася у вивчення природи, тим гостріше відчувалася незадоволеність існуючими методами пізнання. Декарт, вивчаючи "велику книгу світу", вирішив, що він черпатиме Істину також у самому собі. Тим самим він означив фундаментальні протиріччя того часу: між виникаючими науковими знаннями і традиційними поняттями схоластичної філософії; між прагненням тогочасної людини проникнути в сутність природи засобами власної свідомості та схоластичної вченості, що засвідчувала інтелектуальну зрілість людини Нового часу. За своєю соціальною суттю це вже була людина головним чином буржуазна: вона вважала, що хоч духовне її життя й життя суспільства неможливі без Священного Писання, істина в справі пізнання природи, як і самої людини, може бути виявлена лише на шляхах їх дослідження й самостійних роздумів.

Послуговуючись особливостями епохи Нового часу в їхній філософській інтерпретації, можна зробити висновок, що тип тогочасного суспільства набув ознак інтелектуальності, що кардинально вирізняло його серед усіх попередніх типів, а тип поширюваного знання – демократичності за змістом і формами його доступності. Усвідомлення на цьому рівні специфічності дитячого віку й "повернення" до дитини визначили характер педагогічних учень Нового часу, звільнивши їх, передусім, від всеохоплюючого впливу церкви. Новий час перетворився на епоху нової інтелектуальної культури, виявляючи світський характер, що посилювало увагу суспільства до соціального аспекту вчительської діяльності. М.Пирогов зауважував: "Для докорінного перетворення будь-чого потрібні не одні лише закони, а нові люди" [10, с. 152]. Нових людей передбачалося виховувати за новою педагогікою. Щоб виховувати їх, необхідні відповідні вихователі. У цьому зв'язку вчений покладав усі сподівання на університети, вважаючи, що "...першою й головною вимогою прогресу є тверда переконаність в освітній творчій силі людської особистості" [10, с. 152], найбільше та найпродуктивніше відтворюваній університетською освітою. Щоб зі стін університетів виходили творчі люди, самі університетські педагоги повинні бути людьми творчими, "в дусі прогресу". М.Пирогов ставив питання про те, що суспільство повинне прискіпливо придивитися до "головних діячів науки" – професорсько-викладацького складу університетів, до їх професійних і особистісних якостей: ці наставники молоді також потребують "загальнолюдської і професійної підготовки". "Заклади особливих, постійних інститутів викладачів при нашій Академії наук і при деяких з наших університетів; постійне оновлення університетів свіжими силами; внесення нових елементів у наукову діяльність – ось де потрібно шукати головної допомоги і проти нашої апатії, і проти нашої інерції, і проти нашого деспотизму". Подібні нововведення потрібні для того, "щоб змінити мертву букву, і щоб дати більший простір діям особистостей наставників" [10, с. 153].

Педагог – найактивніший учасник педагогічного процесу; його активність повинна внутрішньо мотивуватися, а не примушуватися шкільною та іншими адміністраціями; вільна діяльність педагога – необхідна передумова функціонування педагогічного процесу; свобода педагога повинна обмежуватися лише власними можливостями самореалізації в педагогічному процесі й відповідальністю за свою справу, яку він несе через усе своє життя. Згідно з покладеною на педагога роллю в суспільстві його правове й матеріальне становище повинно бути поставлене на належну висоту; це становище повинно покращуватися настільки, щоб забезпечити привабливість для всіх здібних людей. П.Каптерев з цього приводу зауважував, що "гонитва за великою кількістю уроків і велика залежність від директорів докорінно підривають учительську самосвідомість і позбавляють учителів можливості займатися власною самоосвітою та поліпшенням прийомів викладання" [4, с. 89]. Ідею матеріальної винагороди, відповідно до всієї складності й відповідальності вчительської праці, рішуче підтримував у свій час Дж.Локк, який висловив переконання, що на талановитому вихователеві шкідливо економити. Я.Коменський ставив ефективну діяльність шкіл у безпосередню залежність від матеріальних витрат: "...не слід заощаджувати ніякі витрати заради правильної освіти" [6, с. 390]. На переконання К.Ушинського, хороші школи "є найвигіднішою фінансовою операцією", на яку не слід скупитися [15, с. 77].

Педагогіка Нового часу, реалізуючи ідею всебічної освіти, наголошувала принципово важливу думку – освіта не повинна бути якимось зовнішнім впливом, командою "зверху", а стати "кровною справою, до якої лежить душа" (П.Каптерев). За такого підходу, відчуваючи підтримку освіти з боку народу, суспільства, можна "в ширину й глибину" серйозно працювати на педагогічному просторі, удосконалюючи якість освіти й нарощуючи освітню сітку.

За широку участь народу в справі учіння виступав Л.Толстой, вважаючи, що неминучою умовою організації народної освіти повинна бути участь простих людей в обговоренні питань облаштування шкіл і їх функціонування. Передусім народу повинні бути надані права вибору вчителів для своїх дітей. "Народ, вибираю-

чи вчителя, по-своєму дивиться й цінує його достоїнства як вчителя. Якщо вчитель уже навчав і народ знає, які бувають результати його учіння, – він цінує його за цими результатами як хорошого чи поганого вчителя; окрім учительських якостей, народ дивиться на те, щоб учитель був близьким до мужика, який розуміє його життя" [12, с. 361]. Якщо для земства критерій відбору вчителя залежить від освітнього цензу ("свідоцтва про закінчення"), то для народу – також і від особистісних якостей, на основі яких відбувається його "вхождення" в селянський побут, у потреби селянства (К.Ушинський).

Отже, у Новий час уперше фіксується надзвичайний за своєю суспільною потребою і значущістю соціальний статус учителя. У рамках виключної уваги з боку суспільства формується тип учителя, в якому виявляються всі насущні вимоги "моменту історії" (М.Бердяєв), виокремлюються сутнісні сторони педагогічної діяльності. Передусім виявляються особистісні та професійні якості вчителя, що у своїй сукупності створюють "образ наставника" з найважливішими передумовами вихователя. В юному віці авторитетною є думка більш зрілої і досвідом наділеної людини. Сприймання її допоможе здійснювати саморегуляцію своїх вчинків у старшому віці, а таку здатність може розвивати лише достойна людина. Я.Коменський перший з мислителів Нового часу перетворив образ суворого вчителя з караючого дітей судді й ката на гуманного уважного наставника дітей. "Учителі повинні знати, хотіти й уміти зробити своїх учнів мудрими, язики – красномовними, руки – вправними для письма та інших діянь". При цьому вчителі "повинні бути зразками доброчесності, яку повинні прищепити іншим" [6, с. 600–601]. Дж.Локк вважав, що "...доглядати дітей повинні лише розсудливі люди" [7, с. 438], бо приклад вихователя повинен спонукати дитину до усталених способів поведінки; власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна розходитися з його приписами. Дж.Локк був попередником ідеї В.Бехтерева у сфері навіювання дитині моральних установок прикладом учителя. В.Бехтерев надавав вихователеві у вихованні більшого значення, ніж середовищу, а його авторитет вважав часто-густо значнішим за авторитет батьків [1, с. 28]. Ці думки особливо важливі в контексті сімейного виховання, бо воно, посутньо, є вихованням за образом і подобою вихователя. Тому цілком зрозумілі високі вимоги до особистості наставника. Дж.Локк вважає, що для справжнього вихователя однієї репутації розсудливої людини з великим досвідом учености недостатньо; необхідна також тверезість, мудрість, ніжність, старанність, обережність, доброчесність, гарне виховання, яке набувається поєднанням достойного оточення і спостережливості [7, с. 484]. Вихователь повинен також добре знати суспільство, звичаї, мораль, естетику, культуру, "...химери, примхи й недоліки свого часу" [7, с. 486].

І.Песталоцці в образі вчителя фіксує передусім бажаний характер взаємин з учнем, взаємин "сімейного типу", взаємин "батька і дітей", щоб "сила вихователя була подібною до батьківської, оживленою наявністю сімейних взаємин" [8, с. 53]. Прихильник сімейного виховання як основи морального "благополуччя" індивіда, І.Песталоцці атмосферу ідеальної сім'ї намагається відтворити в школі, вважаючи, що таке перенесення на шкільну основу об'єктивно необхідне для удосконалення виховання. Така позиція особливо характерна для раннього періоду його педагогічної діяльності, коли, узагальнюючи перший власний досвід, він не сумнівається в перевагах сімейного виховання перед шкільним, а для того щоб школа "створила щось подібне, потрібно принаймні, щоб учитель був добродушною, веселою, милою, гуманною й бадьорою людиною, учні якого... зрослись би з його батьківським серцем"; учитель – це людина, "створена для того, щоб відкривати серце й уста дітей і виманювати з потаємних закутків їхню природну розсудливість і природну дотепність" [8, с. 51]. Сила вихователя повинна бути "чистою батьківською силою, оживленою наявністю всього об'єму домашніх стосунків" [8, с. 53].

Поділяючи думку І.Песталоцці про любов до дітей як обов'язкову рису вчительської професії, М.Пирогов вважав, що це необхідна, але недостатня умова для "страждденної педагогії". Вихователь повинен володіти також і спеціальними знаннями педагогічної теорії та практичними професійними навичками. "Не підготовивши серйозно й науково людей до виконання цих обов'язків, ми ніколи не досягнемо бажаної мети в освіті" [10, с. 243]. Сповідуючи науковий характер шкільної освіти, розуміючи науку як посередника між школою і життям, М.Пирогов вимагав від учителя адекватної наукової кваліфікації; водночас "викладачі науки", на його переконання, повинні бути й гарними вихователями; їх діяльність повинна органічно вписуватися в діяльність школи, яка не лише "опановує наукове знання", а й визначає "тон життя", керує і спрямовує його. Виховання через науку спонукало М.Пирогова одним із перших в Україні висунути ідею про суміщення вчителем обов'язків викладача та вихователя (наставника) в одній особі. "Мені видається ...зовсім не необхідною й у певному відношенні згубною відірваність обов'язку вихователя від викладача" [9, с. 108]. Наставник, на його переконання, лише тоді користується повагою й авторитетом, коли учні переконані в тому, що ними керують не лише в "науковому", а й у "моральному" відношенні; кожен наставник повинен здійснювати моральний вплив на учня як в процесі учіння ("засобами науки"), так і в повсякден-

ному спілкуванні, в повсякденному житті. У цьому зв'язку "необхідним елементом учительської професії є постійне вивчення специфіки дитячої природи, всіх її різноманітних рис і властивостей; лише на основі цих даних можна організувати істинне виховання" [10, с. 102].

Духовне зближення з дитячим світом, на думку М.Пирогова, завжди повчальне для дорослих; увійшов - ши до цього "утаємниченого священного храму" чистої, незаплямованої душі, можна віднайти в ньому багато прихованого й невідомого. За "кулісами дитячого життя", вважав М.Пирогов, "оновились би й порозумнішали багато дорослих" [10, с. 102]. Цю особливість дитячого світу підтримує К.Ушинський, підпорядковуючи діяльність народного вчителя "внутрішній духовній реформі". Для того щоб благополуччя народу і його освіченість, що тісно пов'язані між собою, зробили "дієвий крок уперед", необхідні не так "зовнішні статути й закони", як "самий дух народу"; потрібно, щоб "його розум і його моральне почуття дали силу й життя статутам, законам і вдачам" [15, с. 73]. Роль учителя в цьому процесі – сприяти "...прискоренню народного розвитку" засобом "свідомого, розум - ного виховання й розумного учіння" [15, с. 74].

Отже, в образі вчителя виявляється настрій суспільства, що прагне долати станово-кастовий розподіл; в особистісних якостях вчителя – людинолюбстві, повазі, толерантності, справедливості, моральності, естетичності і т.ін. – суспільна свідомість моделює прообраз "істинних відносин між людьми"; гуманістична спрямованість цих відносин очевидна. Гуманістичний підтекст виявляється також у вимозі неперервної самоосвіти й самовиховання, що ставляться в обов'язок учителю і є його сутнісними характеристиками.

У Новий час розвивається ідея вчительської професії як особливого синтетичного мистецтва. Родоначальником цієї ідеї став Ж.-Ж.Руссо. Уведене ним у педагогічну термінологію "заперечне виховання" є зразком такого мистецтва, що вимагає не лише розуміння особливостей дитини, а й великої творчої роботи при створенні належних умов виховання; причому, ця робота повинна залишатися непоміченою. Дитина повинна бути переконаною, що діє на власний розсуд. Насправді ж во - на робить те, що передбачає і планує вихователь. Вихователь повинен злитися з дитиною для того, щоб вона могла злитися з тими речами, які сприймає, пізнає, оцінює, перетворює. Дитина не повинна відчувати, що між нею і цими речами постійно знаходиться вихователь. Від "вправного вихователя", на переконання Ж.-Ж.Руссо, вимагається велика здібність до діяльності, а його відома інтенція – "остерігайтеся перетворювати професію педагога на ремесло" [11, с. 185] – несе в собі вагомий філософський зміст. Заперечуючи тиск шкільного виховання на індивідуальність дитини, Ж.-Ж.Руссо особливо наполягає на тому, щоб вихователь повністю присвятив себе дитині. У концепції Ж.-Ж.Руссо це стає сутнісною характеристикою вчителя, а руссоїстська педагогіка набуває аристократичності (притаманної також педагогіці Дж.Локка).

Ідею вчительської професії як мистецтва активно підтримує своїми методами елементарної освіти І.Песталоцці; він намагається вчительське мистецтво демократизувати, зробити народним надбанням, так щоб кожна домогосподарка могла успішно навчати своїх дітей. Тут проглядається намагання спростувати аристократизм педагогіки, привнесений Руссо і Локком, а в дискусії про вчителя – аристократа чи плебея – пріоритет віддається останньому.

П.Каптерев професію вчителя як мистецтво вбачає в його самостійності й особистісній творчості. Він не поділяє того філософського узагальнення, перенесеного від Р.Декарта в педагогіку, згідно з яким правильно обрана методика неминуче приводить до наміченої мети; використання в освіті відомого методу, а також пошук "методів заради методів" не гарантують успішність, ефективність роботи вчителя. "Методоманія" обмежує свободу педагогів; прагнення якомога точно слідувати методу знищує особистісну ініціативу, що абсолютно неприпустимо в діяльності вчителя, яка завжди є мистецтвом [2, с. 152]. Важливою вчительською властивістю, в якій виявляється мистецтво "навчати", П.Каптерев називає вміння збуджувати інтерес; це вміння він відносить до "спеціальних вчительських властивостей", які характеризують учительський талант [2, с. 150]. До спеціальних властивостей учений відносить також організаційні здібності. П.Каптерев розглядає їх у контексті провідної своєї ідеї – виховання "борця-суспільника". Покладаючись при цьому на колектив ("товариство"), дослідник висуває вимогу до вчителя "вміти правильно організовувати товариство в школі" [3, с. 20]. Створення в школі атмосфери поваги й довіри між до - рослими та дітьми – неодмінний елемент мистецтва вчителя. Традиційна шкільна практика ставить дитину в нижче, залежне становище; педагог є синонімом начальника і у своїй власній свідомості, і у свідомості дітей, він – начальник, а не старший брат, товариш і керівник. У цьому зв'язку П.Каптерев зауважує: "Золотий вік педагогіки ще дуже далекий і він співпадає з золотим віком суспільного життя" [3, с. 77].

Отже, в Новий час працями великих мислителів, засновників сучасної педагогіки формується образ учителя й виявляється специфіка педагогічної діяльності, її соціальний і особистісний компоненти. Учитель уперше розглядається не лише як транслятор ("передавач" –

П.Каптерев) культурно-історичної традиції (досвіду) суспільства, а й як суб'єкт ("творець-ентузіаст" – М.Пирогов) цієї традиції в її вищому – морально-гуманістичному – значенні. Більше того, природне покликання бути суб'єктом духовного процесу зобов'язує вчителя, мобілізуючи всі свої знання й навички, душевні якості й віру в людину, розширюючи вчительську службу до унікального мистецтва, розвивати, виховувати й навчати підростаюче покоління й тим самим втілювати мрію Я.Коменського про перетворення школи в "майстерню гуманності". Узагальнений образ учителя, що сформувався під впливом особливостей епохи, може бути окреслений у такий спосіб: учитель – це Людина і Громадянин (М.Пирогов) з яскраво вираженими інтелектуально-почуттєвими й комунікативними якостями (П.Каптерев), який прагне до постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоучіння, самовиховання (К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський); його "прекрасна душа" (Ж.-Ж.Руссо) і "прекрасний розум" (Дж.Локк) роблять учителя своїм у будь-якому соціальному оточенні.

XXI ст. всім попереднім історичним розвитком визначило нові стратегічні орієнтири щодо внеску освіти в розвиток народів, націй, держав. Серед найважливіших завдань освітніх систем виокремлюється формування та розвиток у підростаючих поколінь громадянської відповідальності й правової самосвідомості, духовності й культури, ініціативності, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві кожної людської особистості.

За останнє десятиліття суттєво змінилися соціальні риси Людини. Відповідно змінюються мета і способи її освіти та виховання: розвивається варіативність освіти, різнобічними стають соціально-педагогічні технології та ін. Разом із тим помітна неготовність педагогічного персоналу, зокрема педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчально-виховних закладів, до соціальних змін; помітне істотне їхнє відставання від темпів розвитку інформативних потоків і економіки держав; набуває розмаху апатія та розгубленість при вирішенні освітньо-виховної проблематики. Розвиток соціальної педагогіки змінив трактування її функціонального поля, зв'язків із практикою, а отже, й функціонального визначення соціального педагога як представника професії "соціальна робота". Якщо в середині XX ст. це була власне педагогічна сфера, то на початку XXI ст., в міру розвитку соціально-педагогічної практики, акцентувалася посередницька функція спеціаліста, який почав залучати сили соціуму на допомогу дитині, яка зазнає труднощів у життєвих ситуаціях. Значна частина вчених вважає, що професійна діяльність соціального педагога, в першу чергу, повинна спрямовуватись на поліпшення соціальних відносин. Діти та їхні проблеми розглядаються не самі по собі, а в контексті їхніх взаємин з різними соціальними групами, поколіннями в різних сферах їхнього соціуму, передусім у сім'ї.

Із цих позицій основним засобом гуманізації суспільних і міжособистісних відносин дітей і довкілля стає соціальне виховання, що пронизує всі сфери виховання, які виходять за межі інституціонального середовища. У ньому присутній соціальний компонент – фактори мікро- і макросередовища, що зумовлюють свій основоположний вплив на процеси соціалізації особистості та соціальні відносини між окремими закладами й суб'єктами соціалізації.

Класична професійна підготовка педагога до освіти й виховання молоді вимагає сьогодні особистісно-орієнтованого підходу, щоб вивести його на рівень проективного мислення, що інтегрує в собі загальну професійну підготовку спеціаліста за такими критеріями: оволодіння основами педагогіки і психології, освітніми технологіями, уміннями аналізувати процес педагогічної дії; опанування теорії і практики управління інноваційним компонентом соціально-педагогічної освіти, особливо уміннями вести дослідно-експериментальну роботу, брати участь у реалізації цільових проектів і програм згідно із завданнями розвитку регіональної освіти.

Серед першочергових завдань, спрямованих на посилення ролі освіти в соціально-економічному розвитку України, в багатьох концепціях і законах про освіту називається приведення змісту освіти, технологій учіння й методів оцінки якості освіти у відповідність до вимог сучасності. При цьому оновлення змісту освіти, розробка нового покоління її стандартів пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Звернення сучасної педагогіки до поняття "компетентнісний підхід", "ключові компетенції" пояснюється низкою причин. Серед них:

– суттєві зміни в суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку зумовили пошук нової концепції освіти, що відображає ці зміни, і є орієнтованою на відтворення якостей особистості, затребуваних XXI ст.: мобільності, динаміки, конструктивності, професійної, соціальної, особистісно-побутової й інших компетентностей;

– завдання модернізації загальної і професійної освіти, необхідність її відповідності як потребам особистості, так і запитам суспільства вимагають принципово нового підходу до визначення мети, змісту та організації;

– розвиток процесів інформатизації призводить до того, що система професійної підготовки не здатна встигати за бурхливо зростаючим потоком інформації – необхідний принципово новий підхід до конструювання змісту педагогічної освіти, здатної стимулювати молодого педагога до постійного самовдосконалення, рефлексії якості своєї педагогічної діяльності, її самооцінки та корекції;

– професійна підготовка майбутнього вчителя повинна орієнтуватись на використання можливостей свого предмета для формування в суб'єкта не лише предметних, а й надпредметних, соціальних, комунікативних, когнітивних, інформативних компетентностей. Природно, що й сам учитель повинен володіти ними на достатньо високому рівні.

Компетентнісний підхід до професійної освіти відповідає й соціальним очікуванням у сфері освіти, й інтересам учасників освітнього процесу. Розвиваючи вже існуючі в науці уявлення, під компетентісним підходом розуміється єдина система визначення мети, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя. Послуговуючись цим визначенням, можна окреслити його функції.

По-перше, компетентнісний підхід дозволяє більш точно визначити номенклатуру й логіку розвитку значущих у професійному плані педагогічних знань і вмінь, що відповідають сучасним поняттям "педагогічна культура", "педагогічна творчість", "педагогічна майстерність".

По-друге, на його основі можна найбільш точно визначити орієнтири в конструюванні змісту педагогічної освіти.

По-третє, визначення ключових, загальних і спеціальних компетенцій дозволяє розробити більш точну і діагностично вивірену систему вимірів рівня професійно-педагогічної компетенції майбутнього спеціаліста на всіх етапах його підготовки.

По-четверте, компетентнісний підхід, що відображає уявлення про професіоналізм і ділові якості сучасного вчителя, зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів у системі педагогічної освіти.

До принципів компетентнісного підходу можна віднести наступні:

– діагностичність, тобто орієнтацію на досягнення діагностованого результату, що виявляється в поведінці й мисленні;

– комплексність, міждисциплінарність – урахування як освітніх, внутрішніх, так і зовнішніх факторів і впливів середовища;

– багатофункціональність – компетентність не може характеризуватися одним умінням чи однією властивістю, вона є здібністю до вирішення сукупності задач.

Компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту педагогічної освіти, а й як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності. Він вносить суттєві корективи в організацію підготовки вчителя, надає йому діяльнісний, практико-орієнтований характер. Важливого значення набуває цей підхід для розвитку системи додаткової педагогічної освіти в рамках університету, оскільки дозволяє вилучити другорядний матеріал, зосередивши увагу на формуванні професійно-педагогічної культури суб'єктів учіння.

У перспективі компетентнісний підхід дозволяє сформувати якісну модель спеціаліста, затребувану суб'єктами педагогічної освіти (студентами, педагогами), споживачами освітніх послуг (учнями, їхніми батьками) та сучасним суспільством. Таку модель можна віднести до соціально-особистісної, тобто такої, що задовольняє запити особистості, яка одержує педагогічну освіту, соціуму, що потребує компетентних педагогічних кадрів, і держави, здатної на цій основі забезпечити конкурентноздатну освіту, відповідну до світових стандартів.

Професіонально-педагогічні компетентності вчителя можна визначити як:

– процесуально важливі якості, пов'язані з властивостями інтегральної індивідуальності педагога;

– здатність педагога перетворити спеціальність на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень, розпоряджень, вимог, у полі яких вона розвивається;

– працю вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються хороші результати в учінні та вихованні школярів;

– знання й досвід, що уможливлюють професійне, грамотне вирішення питань учіння та виховання;

– сукупність професійно-педагогічних компетенцій.

Узагальнюючи сказане, під професійно-педагогічною компетентністю можна розуміти також сформовану в процесі учіння й розвинену в ході професійної діяльності інтегративну якість педагога, утворену системою ключових, загальних і спеціальних компетенцій, які є сукупністю професійно значущих властивостей і забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності.

Професійна компетентність учителя включає такі компоненти:

– аксіологічний, що представляє загальнолюдські цінності, які вбираються, обговорюються, критично оцінюються, привласнюються і стають складовими духовного світу людини;

– культуротворчий, що відображає різні культурні сфери, в яких відбувається життєдіяльність людини (академічна, оздоровча, креативна та ін.); загальнокультурні здібності, необхідні в професійній діяльності; цінності та традиції національної культури та дії на їх збереження; відродження, відтворення;

– життєтворчий, що передбачає здібність до організації і проживання реальних подій, готовність до зміни й удосконалення побутових умов життя, перетвореного мікросоціуму;

– морально-естетичний, під яким розуміють нагромадження досвіду: переживання і проживання емоційно і почуттєво насичених ситуацій; гуманну поведінку; організацію актів милосердя; турботу про ближніх; терпимість до інших людей; адекватну самооцінку;

– громадянський, що означає участь у суспільно корисних справах, вияв громадянських почуттів, захист прав людини, становлення досвіду громадянської поведінки.

Базову складову педагогічної компетентності утворює система ключових (соціальної, комунікативної, загальнокультурної, когнітивної) і загальних (мовної, мовленнєвої, валеологічної, екологічної та ін.) компетенцій. Однак їх недостатньо, щоб відобразити поліфункціональний характер педагогічної дії. Необхідно означити ряд додаткових професійно-педагогічних компетенцій:

– інформаційну, предметну і міжпредметну, психолого-педагогічну й науково-методичну. Вони забезпечують-ся не лише знаннями у сфері навчальної та суміжних дисциплін, у сфері вікової та загальної педагогіки, психології розвитку і т.д., часткової методики викладання, загальної педагогіки, а й уміннями реконструювати ці знання в зміст предмета, формувати необхідні наукові поняття, розуміти основні процеси та явища у сфері опанованого знання. При цьому вчитель повинен знати, які є загальні, міжпредметні, ключові компетентності й на якому рівні вони формуються в процесі вивчення його навчальної дисципліни, та володіти вміннями їх формування;

– конструктивно-технологічну – знання про основні типи планування навчальної діяльності вчителя, сучасні технології учіння, уміння і здібності конструювати й реалізувати різні види навчальної діяльності;

– операційно-педагогічну – знання й володіння педагогом специфічними технологіями, методами і прийомами учіння, що забезпечують реалізацію освітнього процесу на високому професійно-педагогічному рівні з досягненням високої якості освіти;

– рефлексивно-педагогічну, пов'язану з уміннями вчителя критично оцінювати процес і результати своєї педагогічної діяльності, вносити в неї відповідні корективи;

– кваліметричну – уміння вчителя розробляти й використовувати на практиці найбільш об'єктивні, оптимальні засоби виміру навчальних досягнень учнів, орієнтованих не лише на контрольну, а й на навчаючу, розвиваючу, мотиваційно-стимулюючу, корекційну та іншу функції;

– креативну, пов'язану з творчими процесами в педагогічній діяльності, здійснюваними часто-густо на інтуїтивному рівні. Креативна компетентність вчителя передбачає знання ним законів творчої педагогічної діяльності, уміння конструювати інноваційні форми учіння й виховання, вимірювати їх результативність, вносити необхідні корективи, здійснювати педагогічну інтерпретацію досягнутих результатів, виступати з доповідями, повідомленнями, брати участь в обміні досвідом і т.ін.

Слушно зауважує один з перших талановитих теоретиків "філософії освіти" в Україні С.Клепко у праці "Філософія освіти в європейському контексті", що "можливий шлях розв'язання проблеми компетенізації освіти – занурити її в ширший контекст інших "одиниць" результатів навчання, а саме: культури, технології, знання, стратегій, металограм і фактів" [5, с. 143].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бехтерев В.М.* Внушение и воспитание. – Петроград, 1923.

2. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. – СПб., 1885.

3. *Каптерев П.Ф.* Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. – СПб., 1908. – С. 20.

4. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс. – СПб., 1905.

5. *Клепко С.Ф.* Філософія освіти в європейському контексті. – Полтава, 2006. – 327 с.

6. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч. – М., 1955.

7. *Локк Дж.* Соч.: В 3 т. – Т. 3. – М., 1985.

8. *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1981.

9. *Пирогов Н.И.* Замечания на проект общего образования морских учебных заведений // Советская педагогика. – 1967. – № 2.

10. *Пирогов Н.И.* Избр. пед. соч. – М., 1953.

11. *Руссо Ж.-Ж.* Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1982.

12. *Толстой Л.М.* Педагогические статьи трех периодов: 60-х, 70-х годов и последнего времени. – М., 1912.

13. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью. – М., 1992.

14. *Эмерсон Р.* Эссе // Торо Г. Уолден, или Жизнь в лесу. – М., 1986.

15. *Ушинский К.Д.* Пед. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М., 1988.