

ФІЛОСОФСЬКІ МІРКУВАННЯ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена аналізу філософських ідей різних часів щодо особистості педагога, його професійної зрілості та місця у суспільному житті. Здійснено спробу систематизувати ціннісні настанови вчителів, які було сформульовано мислителями різних епох.

Постановка проблеми. Філософія та педагогіка завжди міцно пов'язані та здійснюють взаємний вплив як на практиці, так і в теорії. Причому їх взаємодія та вплив – обопільні: багато філософів були одночасно значними педагогами, а педагоги розробляли філософські проблеми, а не тільки педагогічні теорії. Зокрема, в багатьох мислителів можна зустріти думку, що саме педагогіка є практичним полем реалізації філософських ідей. Одночасно вони вказували на значні теоретичні можливості педагогіки при розгляді цілої низки філософських проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аксиологічна тематика нині інтенсивно обговорюється в рамках соціальної філософії, культурології, етики та естетики. У цьому аспекті слід виокремити роботи С. Анісімової, Л. Архангельського, В. Бакірова, Є. Боголюбової, Л. Буєвої, Г. Головних, Д. Дубровського, А. Здравомислова, Л. Когана, Л. Кузнецова, В. Малахова, А. Москаленко, І. Нарського, В. Сержантова, Л. Столовича, А. Уледова, Л. Чухіної, Н. Чавчавадзе, А. Яценко та інших. Окремо доречно назвати авторів, які працювали в аксиологічному контексті, спираючись на соціологічний підхід до цінностей, тобто акцентували увагу на тлумаченні стандартів, зразків, еталонів, норм соціальної поведінки як об'єктів мотивації та орієнтації суб'єкта діяльності. Це проблемне поле представлено дослідженнями В. Алексєєва, В. Асмолова, В. Бакірова, М. Бобневої, В. Водзінської, Б. Додонова, Ю. Жукова, О. Зотової, І. Істоміна, І. Кона, М. Лапіна, Є. Подольської, І. Попової, А. Ручки та інших.

Формулювання цілей статті. Мета статті. У контексті дослідження теоретико-методичних засад формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності маємо на меті дослідити зміст підходів щодо проблеми професійної зрілості педагога, які виникали в історії філософії.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка, як і філософія, пройшла тривалий етап становлення. Своім корінням вона сягає стародавнього світу. У Китаї, Індії, Греції, Римі було зроблено перші спроби узагальнити досвід виховання, сформулювати певні педагогічні положення, ідеї. У тогочасних філософських трактатах знаходимо перші педагогічні узагальнення, зокрема щодо проблеми співвідношення політики і виховання, особистості й держави, мети, змісту та правил виховної діяльності.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробили грецькі філософи. Так, Демокріт вважав, що людину формує передусім життєвий досвід: «Ніхто не досягне ані мистецтва, ані мудрості, якщо не вчитиметься», «Більше людей стають хорошими завдяки вправам, ніж від природи», «Іноді молодим людям властивий розум, а літнім безглуздя, бо розуму вчить не час, а належне виховання і природа». Величезне значення Демокріт надавав середовищу, прикладу дорослих («Благомисліє отця – краще повчання дітям»), словесній дії, вихованню «переконанням» і «доказами», привчання до праці, без якої діти не можуть «навчатися ні листу, ні музиці, ні гімнастиці, .. ні здатності соромитися». У фрагментах праць, що дійшли до нас, відображена вимога починати виховання дітей із малих років.

Сократ і Платон відстоювали думку, що для формування людини необхідно пробудити в її свідомості те, що в ній закладено природою. Зокрема, Сократ називав професійних педагогів «акушерами думки», його вчення про педагогічну майстерність має назву «майєвтика», що в перекладі означає «повивальне мистецтво». На переконання Сократа, справжній учитель покликаний не повідомляти готові істини, а допомогти

народитися думці в голові учня. Тобто серцевина педагогічної праці полягає в управлінні всіма тими процесами, які супроводжують становлення людини. І чим він виразніше розуміє цю свою головну функцію, тим більше самостійності, ініціативи, свободи надає своїм учням на шляху пізнання.

Учень Платона Аристотель джерелом пізнання визнавав матеріальний світ, не відкидаючи ідею першого поштовху, творця світу. Перший рівень пізнання – чуттєвий. Пізнання – це процес, що розвивається від простих ступенів до абстрактних. За Аристотелем, шлях пізнання проходить через відчуття, уявлення, досвід, що посилюється пам'яттю, до науки як його вершини, а зміст пізнання зводиться до пізнання загального. Втім, хоч філософ і вважав чуттєве пізнання істинним, проте визнавав, що коли процес пізнання переходить від сприйняття до уявлень, виникають помилки. Тому на вчителя покладається завдання донести до учнів поняття (абстракції), які б спиралися на чуттєво пізнавану дійсність та схоплювали не сукупність випадкових фактів, а загальне та необхідне. При цьому Аристотель наголошував, що теоретичне пізнання необхідно оберегти від порожньої спекулятивності. Це привело мислителя до розвитку логіки, яку він розумів як знаряддя наукового пізнання. Власне, одна з робіт так і називається «Органон» – знаряддя [7].

Таким чином, відповідно до філософсько-педагогічних переконань Платона і Аристотеля, досконалий вчитель має бути орієнтований на виховання гармонійної особистості. При цьому мислителі були одностайними щодо естетичного і морального виховання, яке є свідченням гармонії, реальні вияви якої спостерігаються у спорті, астрономії, математиці та граматиці.

Схожі ідеї ми можемо відшукати і в Августина Великого, який у своєму трактаті, віддаючи належне чуттєвому пізнанню, надзвичайного значення надавав пізнанню раціонального (розумового). Проте мислитель вважав, що будь-які слова лише спонукають людину до навчання, а до істини (мудрості) людину веде віра. Тому вчитель і сам має переживати релігійні почуття, щоб мати можливість вивести своїх учнів на шлях істинного пізнання [10].

Твір давньоримського філософа і педагога Марка Квінтіліана «Про виховання оратора» упродовж тривалого часу був основним посібником з педагогіки, за яким навчали в усіх риторичних школах. У цій праці розглядалося не тільки безпосередньо навчання мистецтву красномовства, але і все, що сприяє всебічному вихованню людини, адже, на переконання Квінтіліана, тільки глибока за духовним змістом людина може стати оратором.

У I книзі трактату Квінтіліан розглядає початкове навчання дитини; у II – навчання у ритора; книги III – VII присвячені *inventio* і *dispositio* (знаходженню і розподілу матеріалу); у книгах VIII–XI описує *elocutio* (стиль) і *memoria* (запам'ятовування); у XII книзі – зображає портрет досконалого оратора. У I книзі він підкреслює відповідальність батьків за виховання дитини, важливість вибору няньок і вихователів, вказує на необхідність заохочувати хороші звички, навчання різних мов та давати матеріал для розвитку розуму дитини.

Квінтіліан вказує на перевагу шкільного навчання перед домашнім, що полягає у наявності моменту змагальності. Що ж до особи самого вчителя, то мислитель зазначає, що вчителеві необхідні особливий такт і гострота сприйняття учнівського середовища. У X книзі описує проблеми змістовного читання, що повинно становити основну частину шкільної підготовки (у випадку Квінтіліана – доброго оратора). Зрештою, у XII книзі наполягає на тому, що оратором може стати тільки високоморальна й освічена людина [3].

Нові гуманістичні ідеї в галузі виховання заявили про себе у багатьох країнах Європи в епоху Відродження. Їх пропагували видатні філософи, письменники, педагоги, зокрема Вікторіно да Фельтре в Італії, Л. Вівес в Іспанії, Ф. Рабле і М. Монтень у Франції, Еразм Роттердамський у Голландії. Гуманісти проголосили людську особистість найвищою цінністю, стверджували, що її всебічного розвитку можна досягнути

вихованням. Основою освіти й виховання мислителі Відродження вважали природу, дисципліну (повчання, керівництво) і вправу (практику), які можуть дати добрий результат тільки в сукупності. Розуміння людини як тілесно-духовної єдності привело гуманістів до ідеї гармонійного розвитку і примусило звернути увагу на фізичне виховання, вікові, психологічні та фізіологічні особливості дитини. У вирішенні питання про співвідношення природи й моральності гуманісти не були єдині, проте високо оцінювали роль навчання і виховання у формуванні моральності, у розвитку паростків добра, у приборканні небажаних схильностей. Водночас гуманісти виробили практичні рекомендації вчителям і батькам щодо виховання: виявляти шляхом спостереження природні схильності дітей, враховувати їх індивідуальні особливості, застосовувати різні методи впливу на учнів залежно від їх характерів і здібностей.

У цьому контексті цікавою виглядає постать видатного італійського педагога часів Відродження Вітторіно да Фельтре. Про нього учні згадували як про своєрідний приклад для всіх, хто обрав шлях вчителювання. Зокрема, цікавими виглядають такі місця у спогадах учнів італійця: «обличчя... сповнене серйозності, так що його можна було визнати з першого погляду філософом;... у будь-якому випадку був він вчителем милосердним та ревним хранителем репутації іншої людини; жодної речі він не засуджував публічно, яка не була публічно здійснена;... голос у нього був солодкий, ораторський, особливо улюблений слухачами; поза і жести гідні, акуратні, приємні...» [4].

У свою чергу французький філософ Мішель Монтень, який однаково належить і Відродженню, і Просвітництву, ставив за вимогу вчителеві наявність справжньої громадянської позиції, адже, на його переконання, саме це дає можливість належним чином виховувати почуття громадянського обов'язку в дітей: «він (вчитель – *прим. автора*) повинен збуджувати...бажання бути вірнопідданим, беззастережно відданим та беззастережно хоробрим слугою свого государя; але, разом з тим, він і охолодить запал свого вихованця, якщо той сповнниться до государя прихильністю іншого роду, ніж та, яку вимагає від нас громадський обов'язок» [9, с. 138]. Водночас Монтень звертав увагу на те, що авторитет вихователя має бути для учня незаперечним і не страждати від втручання батьків. Особливо небезпечним для авторитету вчителя та майбутнього учня є розбещення дитини надмірною увагою та шанобливістю через „обізнаність про багатство і велич її роду...», це є, на мій погляд, чималими перешкодами в правильному вихованні дітей...» [9, с. 143].

Англійський філософ і педагог Дж. Локк у своїй праці «Думки про виховання» зосереджується на проблемі виховання джентльмена – людини, в якій поєднуються високоосвіченість з діловими якостями, стійкі моральні переконання з відповідними манерами поведінки. Зважаючи на це, і вимоги до самого вчителя були досить високими. Він повинен був володіти широкими і глибокими знаннями у найрізноманітніших галузях, крім того, бути прикладом моральності, а також другом дитини і щиро її любити: «Безрезультатно вихователеві говорити про приборкання пристрастей, якщо він дає волю будь-якій власній пристрасті; і безплідними будуть його намагання викоренити у своєму вихованцеві порок або непристойну рису, які він допускає в собі самому» [6, с. 481]. Відкидаючи догматизм, що панував у сучасній йому школі, і зубріння, Дж. Локк пропонував використовувати методи навчання, названі ним м'якими, орієнтованими на розвиток інтересів і позитивних емоцій дітей, їх активності. Лише спираючись на природні схильності дітей, не пригнічуючи їх і не перетворюючи заняття на тягар, педагог може керувати навчанням. Отже, вихователь мав також бути тонким психологом та вміти виявляти і розвивати здібності і схильності дитини [6, с. 407-614].

Не залишились осторонь педагогічної проблематики і французькі просвітелі XVIII ст. Д. Дідро, К.-А. Гельвецій, П.-А. Гольбах, Ж.-Ж. Руссо. Вони вважали чуттєвий досвід єдиним джерелом знань, розвитку інтелекту, моральних сил та естетичних уподобань дитини, відстоювали природовідповідність у вихованні. При цьому Дені Дідро вважав, що ефективно, глибоке викладання можливе лише за належної підготовки

вчителя. Філософ був переконаний, що необхідними якостями вчителя є глибоке знання предмета і «чесна та чутлива душа». Цікаво, що тут можна провести аналогію з іншою добре дослідженою Дідро професією – акторством. У своїх «Парадоксах» він відзначав, що успіх залежить від кількох основних умов: по-перше, життєвої правди (зміст того, що передається глядачеві), по-друге, відчуття міри, тобто художньої гармонії в тому, що ти робиш, і по-третє, безпосередній щирості передачі (словом, поглядом, мімікою). Хіба не те ж саме є запорукою успіху в роботі вчителя? Питання, очевидно, є риторичним.

Інший видатний просвітителі Ж.-Ж. Руссо великого значення у професії вчителя надавав моральним характеристикам особи педагога. Руссо був переконаний, що вчитель повинен бути позбавлений людських пороків і в етичному відношенні стояти вище за суспільство. При цьому педагог не може обмежуватися знанням етичних норм і принципів, хоча вони і є умовою правильної орієнтації у життєвих проблемах. Насправді він повинен мати стійкі ідейно-етичні переконання, що, власне, і є передумовою для активної свідомої діяльності при цілеспрямованому формуванні особи вихованця. Звертаючись до тих, хто тільки-но починав свою педагогічну діяльність, Ж.-Ж. Руссо писав: «Молоді наставники! Я вам проповідую важке мистецтво – керувати без розпоряджень, робити все, нічого не роблячи. При найретельнішому вихованні вчитель наказує і уявляє, що управляє; насправді ж управляє дитина. За допомогою того, що ви вимагаєте від неї, вона домагається від вас того, що їй подобається, і завжди уміє примусити вас за годину старанності заплатити їй тижнем поблажливості... Виберіть з вашим вихованцем шлях протилежний; хай він вважає себе паном, а насправді ви будьте самі завжди паном. Немає підпорядкування такого досконалого, як те, яке зберігає зовнішній вигляд свободи; тут поневолюють саму волю. Не бачачи у вас прагнення суперечити йому, не відчуваючи до вас недовіри, не маючи нічого такого, що потрібно приховувати від вас, вона (дитина) не стане вас і обдурювати, не стане брехати вам; вона постане такою, якою буває, коли не відчуває страху; вам можна буде вивчати її у повній свободі, і, які б ви не хотіли дати їй уроки, ви можете подати їх так, щоб вона ніколи не здогадувалася, що отримує урок» [11, с. 129-130]. Очевидно, що лише той учитель здатен сповідувати принципи вільного виховання, який сам має непохитні моральні якості, сповідує принципи свободи, гуманності, щирості та порядності.

Проблему ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності не минули увагою й німецькі класики. Зокрема І. Кант, роль якого у розвитку світової філософії важко переоцінити. Свого часу Памфіл Юркевич, вже будучи професором Московського університету, в промові «Розум за вченням Платона і досвід за вченням Канта», що була виголошена 12 січня 1866 року на урочистих зборах у Московському університеті, підкреслював, що «вся історія філософії поділяється на дві нерівні епохи, перша з яких відкривається Платоном, друга – Кантом» [1].

Отож, Кант як глибокий та послідовний гуманіст серед іншого звертає свою увагу на царину педагогіки. У його трактаті «Про педагогіку» можемо відшукати цілком конкретні та практичні рекомендації і щодо завдань виховання, і щодо вимог до особи вихователя (вчителя). Вихідною тезою міркувань Канта є така думка: «Людина може стати людиною тільки шляхом виховання. Вона – те, що робить з неї виховання» [5, с. 447]. Автор зазначає, що виховання не здатне зробити всіх людей однаковими, та в людській природі міститься багато задатків, і «наше завдання – пропорційно розвинути природні здібності й розкрити властивості людини із самих зародків, роблячи так, щоб людина досягала свого призначення» [5, с. 449]. Визначити це призначення важко, але це певний «прекрасний ідеал», план теорії виховання, яким повинні керуватися вихователі, щоб виховання було розумним та ефективним.

План виховання, як вважає Кант, повинен бути складений з космополітичної точки зору – виховання громадянина широких та вільних поглядів. Реалізацією цього плану відповідно повинні займатися люди найширших поглядів, які прагнуть до того, щоб «нове покоління перевершило те, до чого прийшли вони самі» [9, с. 453]. При цьому головна мета виховання – навчити людину думати. Зрештою, наголошує Кант, людина повинна

пройти чотири ступені виховання: приборкати тваринну природу людини, тобто стати дисциплінованою; навчитися працювати; навчитися поводитися у суспільстві і стати моральною особою, тобто «виробити такий спосіб думок, щоб обирати винятково добрі цілі» [9, с. 454]. Іншими словами, кінцева мета виховання – особа як вільно діюча особистість із почуттям власної гідності та усвідомлення певних обов'язків як члена суспільства.

Власну концепцію освіти мав Йоганн Фіхте. Зокрема, він піддавав критиці виховання, яке передусім апелює до пам'яті вихованця, наповнюючи її відомостями, фактами, словами. Втім, таке виховання не заслуговує назви мистецтва освіти, вважав Фіхте, оскільки воно залишає саме серце буття людини, «волю, яка є власним коренем людини» [12, с. 28]. На його переконання, такий спосіб виховання та освіти є, в кращому випадку, мистецтвом формування в людини певних навичок. Виховання ж має спонукати людину до духовної діяльності. Завдання справжнього виховання полягає у збудженні у вихованця цієї духовної діяльності та постійній її підтримці в процесі виховання. Тобто суть проекту «Нового виховання» Фіхте полягає в тому, щоб розкрити вихованцеві радість самостійної духовної творчості, єдності, цілісності й самостійності людини в мисленні та дії, і тим самим, відвернувши її від зосередження на умовах плотського життя, відкрити їй джерело блага в ній самій. При цьому Фіхте в своєму проекті «нового виховання» не обмежився викладом філософських ідей виховання, але й запропонував досить докладну програму його здійснення.

Щоправда, ця програма містила досить суперечливі моменти. Наприклад, оскільки «нове виховання» покликане створити світ нових відносин, то Фіхте вважав за необхідне захистити вихованців від впливу старого світу, його навчальні заклади повинні були стати закритими пансіонами. Велику частину часу діти повинні були проводити в роботі, в турботах про практичні результати їх праці, від яких залежав добробут їх життя. Діти також повинні були самі відкривати закони природи у процесі самосвідомої праці, а не отримувати готові знання про них. Грамоті та математиці мала, за Фіхте, приділятися мінімальна увага і лише на пізніх стадіях виховання. Тільки ті вихованці, які виявили б очевидну схильність до наук, звільнялися від роботи для самостійних занять. Так на практиці повинне було виглядати пізнання законів духовної діяльності, на думку Фіхте [12]. Очевидно, що на вихователя-викладача в такій системі освіти покладається роль духовного провідника та організатора дитячого колективу. Тільки тоді він зможе забезпечити підростаючому поколінню набуття досвіду суспільних відносин.

У філософії Георга Гегеля отримала продовження традиційна ідея виховання, що бере початок ще з античної традиції. У нього освіта – це не просто «культивація» природних талантів людини або «оформлення» душевних здібностей до якогось зразка, значущого для тієї або іншої доби. За Гегелем, освіта – це такий діалог з природним і конкретним, який можливий лише через сходження до загального. Як відзначав дослідник творчості німецького класика Х.-Г. Гадамер, «при цьому підйом до загального не обмежується теоретичною освітою і взагалі не має на увазі тільки теоретичний аспект на противагу практичному, але охоплює сутнісне визначення людського розуму в цілому. Загальна суть людської освіти полягає в тому, що людина робить себе в усіх відношеннях духовною істотою. Той, хто вдається до частковостей – неосвічений, наприклад, той, хто не приборкує свій сліпий, невідповідний і безпідставний гнів. Гегель показує, що в такій людині ще на початку відсутня здібність до абстрагування: вона не може відвернутися від самої себе і поглянути на те загальне, яким пропорційно і відносно визначається її особливе» [2, с. 59]. Що стосується власне процесу освіти та виховання, то, з точки зору Гегеля, він полягає, перш за все, в повному нівелюванні підходу педагога до учня. За Гегелем, педагог не може і не повинен шукати „індивідуальний підхід” та індивідуально-варійовані способи педагогічної дії, не має права ні думати, ні піклуватися про зростаючу індивідуальність людини. Він може і зобов'язаний примусити індивіда жити й думати в межах досконалої безособової дисципліни, в рамках абстрактно-загальних правил. І цього

для розумного педагога достатньо. Адже німецький класик виходить з того, що «індивідуальний момент» в засвоєнні й реалізації безособово-загальних нормативів поза компетенцією викладача, оскільки він визначений обставинами, що знаходяться поза сферою освіти, адже це суто вроджені анатомо-фізіологічні особливості вихованця. Цим, зрештою, пізніше Гегелю дорікали, мовляв, його підхід до функцій викладача є лише однією з варіацій на тему «теорії здібностей».

Слід відзначити, що у XIX сторіччі повз проблем педагогічного характеру не пройшов і марксизм. Зокрема, К. Маркс дорікав французьким просвітникам тим, що їх матеріалістичне вчення про те, що люди суто продукти обставин і виховання, а люди, які змінилися, суто продукти інших обставин і зміненого виховання, забуває, що обставини змінюються саме людьми і що вихователь сам повинен бути вихований [8, с. 3]. Очевидно, саме тому радянські послідовники марксизму такого великого значення надавали комуністичному вихованню педагогічних кадрів як майбутніх провідників певної ідеології. Якщо не брати до уваги ідеологічну заангажованість згаданої тези Маркса, сама по собі вона виглядає доволі продуктивною. З іншого боку, основоположники марксизму були переконані, що для формування людей на нових засадах необхідна революційна зміна самих суспільних відносин. Засобом такої зміни проголошувалася так звана «класова боротьба пролетаріату», мовляв, тільки активна участь людей у революційній перебудові старого світу приведе до їх перевиховання. Певною мірою це узгоджується з найважливішим принципом побудови громадянського та демократичного суспільства про те, що найкращою підготовкою до демократії є сама демократія.

Двадцятье сторіччя висунуло нові вимоги до освіти і виховання людини. Головним завданням було сформувавши людину, що взаємодіє з іншими людьми, готову переробити інформацію, пропоновану їй педагогами. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку нових концептуальних підходів до осмислення педагогічних процесів і розробки нових педагогічних технологій та методик. Безперечно, такий пошук відбувався в контексті різних філософських концепцій. Зокрема, філософською підставою нової педагогічної теорії виступив надзвичайно популярний у XX сторіччі екзистенціалізм.

Нагадаємо, це вчення стверджує, що існування людини, її екзистенція (як спосіб особового буття) передують її суті. Це означає, що людина вільна, що вона сама творить своє буття. Загалом екзистенціальна філософія покликана відновити втрачений зв'язок людської свідомості й буття: вона використовує все об'єктивне знання і мислення, що виводить людину за межі знання, щоб допомогти їй стати самою собою. Незважаючи на відмінності філософських поглядів екзистенціалістів, загальне, що їх об'єднує, – це акцент на розуміння людиною самої себе і домінуючого впливу цього розуміння на формування особистих якостей та розвиток її індивідуальності. У цьому сенсі екзистенціальний підхід до педагогіки взагалі та до сутності особистості викладача переформується з ідеями Нового часу та Просвітництва. Як вказувалося вище, М. Монтень у XVI столітті підкреслював те, що все необхідне дитині повинно досягатися її власним досвідом. Ж.-Ж. Руссо в XVIII столітті підкреслював важливість виховання людини, яка ні від кого б не залежала, цінувала та вміла захищати свою свободу.

Ідеї екзистенціалізму широко проникли у західну педагогіку в XX столітті. Вони знайшли широке віддзеркалення в працях Д. Дьюї, Р. Штайнера, М. Монтессорі та інших відомих педагогів. Щоправда, в радянській школі комуністична педагогіка зводила нанівець суб'єктивну роль людини в своєму розвитку і практично не вирішувала завдання розвитку індивідуальності. Хоча певні спроби до реалізації суб'єктного підходу в навчанні й вихованні можна виявити у В. Сухомлинського, С. Шацького та ін.

Все це дає підстави говорити про формування нової узагальненої педагогічної теорії, яка розглядала процеси навчання і виховання людини з позиції екзистенціального підходу. Таку теорію можна назвати теорією екзистенціальної педагогіки. Екзистенціальна педагогіка оперує тими ж категоріями, що й загальна педагогіка. Зокрема, вона використовує такі категорії як *освіта*, *виховання*, *розвиток*, *навчання*,

педагогічна система, педагогічний процес, педагогічне завдання. Основною ідеєю екзистенціальної педагогіки є формування людини, яка вміє оптимально прожити своє життя, максимально використовуючи свої потенціали і реалізуючи себе в соціально-значущій діяльності. Реалізація цієї мети можлива тільки через педагогічний вплив на життя дитини, що складається з певних значущих для неї подій. При цьому як основне завдання організації педагогічної діяльності ми визначаємо стимулювання саморозвитку дитини на основі її оцінки рефлексії подій, що відбуваються, у тому числі й ситуацій, що спеціально створюються педагогами. Очевидно, це зумовлює важливість включення вихованців у подію та активне їх ставлення до того, що відбувається.

Таким чином, виховання і навчання, що розглядаються в рамках парадигми екзистенціальної педагогіки, повинні бути персоніфіковані. Тобто до педагога висувається вимога відійти від уніфікації до варіативності. Це зумовлює обов'язкову наявність у вчителя професійних знань в галузі психології, соціальної педагогіки та, звісно, глибокі знання власного предмета.

Сучасна західна філософія у своїх підходах до педагогічної практики, професійних та особистісних вимог до постаті викладача виходить з того, що ми нині живемо у час соціальної невизначеності, розмитості моральних критеріїв та зростаючого розшарування суспільства. Оскільки це створює ситуацію нерозуміння та неузгодженості між реальним та ідеальним буттям людини, то у життєвій (і педагогічній) практиці велике значення відводиться саме діалогу. Причому М. Бубер, Г. Гадамер, К. Гарднер, Ж. Дерріда, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін. розглядають діалог у тісному взаємовідношенні з характером епохи і соціокультурною ситуацією. Діалогічні стосунки з іншими дозволяють учителю розуміти оточуючих (передусім своїх вихованців), розуміти соціальну відповідальність як переконання, мораль, а не тільки як юридичну і дисциплінарну відповідальність. З іншого боку, викладач, який сповідує діалогічний підхід, стає відкритим для творчого сприйняття різних поглядів, парадигм, підходів, принципів, методів. Це є особливо важливим, зважаючи на те, що останнім часом надзвичайного звучання набувають питання, пов'язані з пошуком світоглядних орієнтацій майбутнього.

Пошук нової системи ідеалів, безперечно, задається у координатах гуманізації духовного і культурного життя. Очевидно, що така орієнтація сучасного суспільства на гуманізацію задає тон і змінам у педагогічній практиці. Разом з тим, завдання гуманізації освітнього процесу прямо пов'язане з проблемою формування особистого рівня розвитку педагога як глибоко культурної людини. Тим більше, що в сучасному світі стрімкого розвитку науки і техніки та зростаючої ролі людської суб'єктності педагогіка немислима без взаємодії з науками про людину. Адже антропологічні науки – анатомія, фізіологія, психологія, логіка, виокремлюють і зіставляють факти, що виявляють властивості предмета виховання – людини. Відтак, кожен, хто має справу з процесом виховання, повинен керуватися фактами цих наук.

Стосовно формування культурного рівня педагога, то тут слід відзначити, що культура, в принципі, будучи винятково гнучкою і динамічною у своєму розвитку, сприяє подоланню закритості та завершеності розвитку особи. Прагнення людини до самозміни та самовдосконалення за певних умов дозволяє говорити про близькість механізмів взаємодії розвитку людини й культури. Між тим, проблема формування особистої культури знайшла своє відображення у концепціях діалогічного онтологізму В. Біблера, філософської рефлексії А. Лосева, М. Мамардашвілі, В. Стьопіна, концепції діалогічності свідомості М. Бахтіна і Л. Виготського, у ціннісних характеристиках об'єкт-суб'єктної взаємодії М. Кагана. Водночас ідеї М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера про загальність діалогу як основи людської свідомості створюють певне проблемне та смислове поле діалогової культури у відносинах суб'єктів освітнього процесу.

Не слід також забувати, що перехід від однієї моделі освіти до іншої, розвиток педагогічного знання і відповідні зміни в освіті більш ефективні, якщо вони відбуваються у логіці діалогу педагогічних культур, систем і теорій. Під діалогом педагогічних культур

ми розуміємо таку взаємодію, яка відповідає умовам суб'єкт-суб'єктного навчання і орієнтується на взаємне збагачення учасників такого діалогу. Отож, ми ще раз робимо висновок, що діалог та діалогічність мислення є неодмінними елементами сучасної освітньої ситуації.

Висновки. Таким чином, на підставі здійсненого аналізу філософських підходів до проблеми теоретико-методичних засад формування ціннісно-сміислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності ми можемо констатувати, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії принципового значення набула увага до особистості вчителя, викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу. Причому нині зростає вагомість позиції вчителя у суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Вище викладений матеріал також дає підстави стверджувати, що ідеальний образ сучасного вчителя бере свій початок ще з роздумів класичних філософів. Упродовж історії філософії, що тісно переплетена із розвитком педагогічної теорії, уявлення про вчителя зазнавали певних трансформацій, і в сучасній філософії постать учителя характеризується як яскрава, самобутня, творча, не позбавлена харизматичності особистість, здатна відчувати проблеми і суперечності життя і пропустити через свою індивідуальність, через своє життя, особистість, яка передає життєві цінності і зразки професійної поведінки. Водночас інтегративним стрижнем професіонала-педагога є високосформована педагогічна культура, що дозволяє особистості самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісні змісти в освіті. Фактично ступінь самореалізації педагога, ефективність його роботи безпосередньо залежить від рівня професійно-педагогічної культури.

Література:

1. Абрамов А. И. Русская философия: словарь / А. И. Абрамов, П. Д. Юркевич. – М., 1999. – С. 646.
2. Гадамер Х.- Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
3. История римской литературы: В 2 т. Т.2. – М., 1962. – С. 143-156.
4. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре: в свидетельствах учеников и современников. – М.: РОССПЭН, 2007. – 263 с.
5. Кант И. Трактаты и письма / Имануил Кант. – М.: Мысль, 1980. – 712 с.
6. Локк Дж. Соч. в трех томах: Т. 3 / Джон Локк. – М.: Мысль, 1988. – 668 с.
7. Лукин Р.К. "Органон" Аристотеля / Р.К. Лукин. – М.: Наука, 1984. – 303 с.
8. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – Т. 3. – М.; 1979. – 400 с.
9. Монтень М. Опыты: избр. главы згодом / Мишель Монтень. – М: Изд-во «Правда», 1991. – 654 с.
10. Об учителе. (Августин Блаженный). Об истинной религии. Теологический трактат. – Мн.: Харвест, 1999. – 1600 с. (Классическая философская мысль).
11. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан-Жак Руссо // Пед. соч.: В 2 т. Т. 1. – М., 1981. – 618 с.
12. Фихте И.Г. Основные черты современной эпохи / И.Г. Фихте Сочинения в 2 тт., Т.2 – СПб.: Мифрил, 1993. – 798 с.

Статья посвящена анализу философских идей разных времен относительно личности педагога, его профессиональной зрелости и места в общественной жизни. Осуществлена попытка систематизировать ценностные установки учителю, которые были сформулированы мыслителями разных эпох.

The article deals with the analysis of philosophic ideas in different periods concerning teacher personality, his/her professional maturity and the place in the public life. The attempt to systematize the values instructions for a teacher, which were formed by the thinkers of different epochs, has been made.

УДК 37.046.16

Петренко М. А.

ДИАЛОГ КАК ФЕНОМЕН ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Дослідження проблеми діалогу в сучасному освіту розгортаються в даній статті з позицій нового розуміння особливостей розвитку сучасної педагогічної науки. Автор обґрунтовує твердження, що саме діалогічні принципи формують суб'єкта постнекласичної пізнання. Тема діалогу як теоретичної категорії і як категорії власне життєвої розробляється з позицій особистісно-орієнтованої педагогіки. У даному контексті автором запропоновані універсальні характеристики категорії діалогу, що відображають тенденцію до гуманізації освітнього процесу у вищій школі.

Постановка проблемы и анализ последних исследований и публикаций. По мнению современных исследователей [25] методологическим основам диалога и его возможной роли в реформируемом образовании, теме неразрывной связи диалога с творчеством уделялось немало внимания в исследованиях многих отечественных философов, педагогов и психологов: М.М. Бахтина, М.С. Кагана, В.С. Библера, В.А. Лекторского, А.П. Валицкой, и др. М.С. Каган пишет, что «если в основе традиционного устаревшего образования как процесса передачи знаний основным средством является монолог, то воспитание личности как формирование ее ценностей может быть эффективным только в диалоге учителя и ученика» [20]. Как отмечает В.А. Лекторский, «задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест в процессе образования» [27].

В.Д. Шадриков, определяя направление развития современного образования, называет диалог одним из главных категориальных понятий новой концепции: "В философии и педагогике настойчиво пробивается подход к обучению с позиции субъект-субъектных отношений, который утверждает, что учителя и ученики должны совместно идти к усвоению знаний. Наиболее эффективно это позволяет сделать диалог, рассматриваемый как совместный процесс и метод исследования. Можно сказать, что в педагогику стучится метод диалога в разных формах и модификациях" [42, с.48].

Диалог является сложной, наполненной многообразным содержанием, специфически человеческой формой взаимодействия. Рассмотрим в связи с этим серьезное противоречие, заключающееся в очевидных, на первый взгляд, вещах. С одной стороны, диалог становится нормативным требованием ко всему, начиная от способов познания и кончая способами поведения в жизни, включая образование, политику, экономику, культуру и др. С другой стороны, постоянно слышны сетования на то, что диалог отсутствует, что никто друг друга не слышит, что люди друг с другом не умеют разговаривать.

Формулирование целей статьи. Думается, что проблема заключается в острой научной необходимости осмысления концепций диалога с целью понимания, что же такое диалог, каковы его универсальные характеристики вообще и в образовательной системе в частности? Что имеется в виду, когда говорят о «диалоговости», как ключевой составляющей деятельности современного педагога?