

4. Соколов Р.В., Соколова Н.В. Православные корни педагогического опыта А.С. Макаренко: к 120-летию со дня рождения //Беспризорник, 2008. – № 2.

5. Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире (1939-2005 гг., критический анализ). – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 417 с.

6. Козырьков В.П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2007. – № 2. – С.310-314.

7. Тульчинский Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // НПСУ.ru //Публикации; Сб.: Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. Под ред. Иванченко Г.В., Леонтьева Д.А. – М.: Изд-во «Смысл», 2006.

8. Экспертиза в современном мире / Под ред. Иванченко Г.В. и Леонтьева Д.А. – М.: Изд-во «Смысл», 2006.

9. Конисевич Л.В. Нас воспитал Макаренко /Под ред. Опалихина В.М. –Челябинск, 1993.

10. Лысенко П.Г. Судьбы воспитанников А.С. Макаренко. Документально-педагогические очерки. – Полтава: ОГОИ «Полтавский литератор», 1994.

11. Макаренко А.С. Соч. в 8-и тт. – М.: Педагогика. – 1983-1986 гг., т.1. с. 87-88.

УДК 371.4.036

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ – ОСОБИСТІСНО ЦЕНТРОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ

**І.А. Зязюн
(Київ)**

Педагогічна дія майстра є процесом авторським, який вимагає вияву суб'єктивного досвіду та співтворчості з учнем. Самовключенням у педагогічну дію педагог створює проблемну ситуацію, пропонуючи свій варіант проживання смислів, актуалізуючи цим особистісну позицію учня. Педагогічна майстерність учителя є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства.

Ключові слова: педагог, педагогічна майстерність, педагогічна діагностика, майбутній учитель.

Педагогическое действие мастера является авторским процессом, который требует проявления субъективного опыта и сотворчества с учеником. Самовключением в педагогическое действие педагог создает проблемную ситуацию, предлагая свой вариант проживания смыслов, актуализируя этим личностную позицию ученика. Педагогическое мастерство учителя является его индивидуальным вносом в педагогическую культуру общества.

Ключевые слова: педагог, педагогическое мастерство, педагогическая диагностика, будущий учитель.

Pedagogical activity is the author's process which needs display subjective experience and cooperating with pupil. Drawing into pedagogical activity the teacher makes problem situation and offers his own version of solving senses and stimulates personality position of pupil. Teacher's pedagogical mastery is individual contribution to society's pedagogical culture.

Key words: teacher, pedagogical mastery, pedagogical diagnostic, future teacher.

Особистісно-розвиваючі педагогічні технології можуть ефективно використовуватись при умові, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками для самого себе. Адже створення особистісно-розвиваючої ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя і учня. Своім „самовключенням” у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня. Безсумнівно, професійна компетентність 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 технологічний. Іншими словами, педагог знає про те, як зробити, щоб сталося досконало, якщо оцінювати за грецькою етимологією поняття „технологія” – уміння, мистецтво, артистизм, майстерність.

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 [2, с. 7-9]. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності 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 натури 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-спонукою кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії.

У другій половині XIX ст. в Україні створювалася система професійної педагогічної освіти (Ніжинський історико-філологічний інститут [на базі лицею князя Безбородька О.А.], Київський, Харківський, Одеський університети, Учительські курси Фребеля в Києві тощо). Відбувалося це паралельно і 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; виховуюче 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 (Вол.І.Бондар, Є.В.Бондаревська, М.В.Гриньова, С.У.Гончаренко, В.І.Загвязинський, І.А.Колесников, С.О.Сисоєва, Н.М.Тарасевич, Н.Г.Ничкало і ін.), в яких обґрунтовано створення цілісної системи педагогічної діяльності вчителя як вищого рівня його професійної майстерності. Автори вважають, що поняття „система” є загально методологічною 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 [3, с.28]:

- предметному бутті, статиці, пов'язаних із відторгненням від динаміки реального існування системи з метою виявлення того, з 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.

Учені звертають увагу на принципи „невизначеності”, характерні для особистісно-центрованих педагогічних систем, тобто для тих, де особистість є центром, компонентом системи, що організують її функціонування і 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” [1, с. 80].

Послугуючись наведеними методологічними основами, звернемося до розгляду безпосередньо авторської педагогічної системи з позицій особистісного підходу. Перші такі дослідження були присвячені педагогам-новаторам Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталова, О.А.Захаренка, С.Н.Лисенкової, М.П.Щетініна. 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 – актуалізацію таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя, його режисерська і акторська майстерність, рефлексія згідно з власною, ексклюзивною педагогічною діяльністю.

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 діяльність має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя: в іншій формі, як авторській, вона існувати не може. Крім того особистість учителя є одним із джерел цілепокладання, а це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти, що включає 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 вияву особистісної позиції учителя і учня. Створення такої ситуації – також процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності вчителя.

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,

найновітніших освітніх технологій, 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 і Києві, у Сахнівці і Полтавському педагогічному інституті, на зборах Академії педагогічних наук України, де він завжди блискуче виступав, переконували мене у всебічності його 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 переконаннями, 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.

Розробка концептуальних основ педагогічної діагностики професійного становлення випускників Полтавського педагогічного інституту здійснювалася викладачами кафедр педагогічної майстерності, педагогіки і психології. Обґрунтовувався компетентісний підхід в побудові вищої педагогічної освіти. Його основи відображають:

- розуміння сутності понять „професійна компетентність” і „професійне становлення” сучасної професійної педагогічної діяльності;
- логіку становлення професійної компетентності в процесі професійної педагогічної освіти;
- описування основних змін в досягненні студентів в процесі професійного становлення.

Сутнісні характеристики професійної компетентності дозволяють розробити систему діагностики професійного становлення студентів, максимально орієнтовану на вияв узагальнених професійних умінь і самооцінки себе, цілеспрямовану до різноманітних освітніх потреб студентів. Важливо підкреслити, що вища багаторівнева педагогічна освіта має об’єктивні передумови для упровадження такої системи діагностики, передусім за рахунок

вибудови кожним студентом внутрішньо професійної освітньої програми індивідуальних освітніх маршрутів, що дозволяють здійснювати ціннісно-цільове самовизначення.

Професійне становлення майбутнього вчителя є процесом, взаємопов'язаним з етапами опанування освітньої програми, і визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. При цьому цикл загальних професійних дисциплін представлений предметами і курсами, що виконують відповідно орієнтаційну, теоретико-методологічну (пізнавальну) і діяльнісну функції.

У задачах вивчення конкретної дисципліни фіксуються ті знання, уміння, цінності педагогічної діяльності, які необхідні студенту для вирішення конкретної професійної задачі. Результатом такого учіння стає „готовність випускника до самостійного, відповідального, творчого і продуктивного вирішення виробничих задач” (Н.В.Кузьміна).

Реалізація логіки опанування навчальних дисциплін, в свою чергу, вимагає розробки діагностичного інструментарію, який будується на продуктивній взаємодії викладачів і студентів і спрямований на виявлення професійних досягнень і утруднень наслідків у професійному становленні. Таким чином, крім природного включення у навчальну діяльність, необхідна участь майбутніх вчителів і в діагностичному процесі, в процесі самооцінювання, відстеження свого просування маршрутами професійної освітньої програми. При цьому студент не лише опановує й удосконалює діагностичні уміння в процесі проживання досвіду діагностики, але й аналізує свою діяльність, рефлексує нагромаджений професійний досвід.

Сукупність принципів відбору змісту педагогічної освіти, у контексті якого реалізується зміст підготовки майбутнього вчителя, включає в себе: гуманізацію освіти як вияв можливостей самовиховання і самоосвіти, шляхи розвитку здібностей до педагогічної діяльності; діалогічність навчального матеріалу, що орієнтує студентів на зіставлення різних точок зору, позицій, концепцій; гуманітаризацію, що визначає тенденцію інтеграції знань у сфері людинознавства; фундаменталізацію, що визначає концентрацію навчального матеріалу і створюваного досвіду, уособленого в педагогічних категоріях; додатковість що характеризує взаємодію різних форм педагогічного знання. Ці принципи відбору змісту підготовки визначають і систему діагностики професійного становлення майбутнього вчителя.

Які ж сутнісні характеристики поняття „педагогічна діагностика досягнень студентів”? Передусім, слід виходити з того, що педагогічна діагностика („здатність розпізнавати”) – це процес постановки „діагнозу”, тобто встановлення рівня, етапу розвитку суб'єкта діагностики. Суть діагностики полягає у відстеженні якісних змін, що відбуваються в суб'єкті діагностики, де важливу роль відіграє аналіз основних знань, набутих умінь, сприйнятих і генерованих ним цінностей.

Чітко сформовані освітні цілі, визначені в термінах бажаного освітнього результату, змін в особистісному розвитку, задають напрямки для діагностування, відстеження змін і досягнень у професійному становленні студентів.

Разом з тим важливо підкреслити, що сукупність діагностичних методик, які забезпечують вивчення процесу нагромадження майбутнім учителем досвіду вирішення професійних задач, не відмінняє і не заміняє традиційні форми і методи оцінювання. Вона сприяє продуктивній організації багатофункціонального атестаційного процесу, адекватного сучасним задачам модернізації освіти. В ході атестації варто оцінювати не лише опанування суб'єктами учіння знань, умінь і навичок, що відбивають вузько предметну підготовку спеціаліста, а готовність вирішувати різні види професійних задач. Цей підхід доцільно використовувати при оновленні змісту, форм і системи оцінювання всіх видів атестації – поточної, проміжної, підсумкової. Варто також уводити різні форми обліку особистісних досягнень учнів („Портфоліо”, „Скриню реалій”, „Карту досягнень” і т.п.). В рамках такого підходу рекомендується використовувати атестацію рівнів, тобто атестацію опанування навчальної дисципліни (поточна і підсумкова); атестація після закінчення вивчення блоку загальнопрофесійних дисциплін.

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

Смисл педагогічної допомоги студентові полягає у підтримці педагогом вузу унікально-неповторної, індивідуально-одиночної якості його педагогічної дії; у наданні педагогічної допомоги майбутньому вчителю у присвоєнні смислів, цінностей майбутньої професійної дії в процесі нагромадження професійного досвіду; у визначенні утруднень в професійному становленні і под.

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 конструє 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 задачі 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 майбутнього 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”, «задачі на опанування різновидів педагогічного досвіду».

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

1. З позиції змісту майбутньої діяльності, професійне становлення майбутнього вчителя (присвоєння смислу, відносин і цінностей майбутньої професії) – це нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу освітньої програми (задач цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).

2. Присвоєння смислу, відносин і цінностей майбутньої професії і удосконалення на їх основі особистості майбутнього вчителя є результатом рефлексії нагромадженого професійного досвіду вирішення задач.

3. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя характеризує ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, виявляється в умінні майбутнього 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.

Реалізація педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя може здійснюватися завдяки технології гуманітарної взаємодії, яка націлена на нагромадження ціннісно-смыслового досвіду вирішення задач при вивченні загально-професійних дисциплін і є компонентом сумісної діяльності викладача і студента на основі діалогової взаємодії як взаємовпливу.

Розробка сукупності діагностичних методик пов'язана з вирішенням задач:

1. Чітке визначення предмету діагностики: які аспекти професійного становлення підлягають діагностиці?

2. Розробка інструментарію діагностичного дослідження.

При реалізації цих методик, базованих на використанні прийомів „Рефлексія в дії” і „Рефлексія після дії” варто адаптувати конструктивну схему вирішення рефлексивної задачі Д.Колба (1984), характеристиками якої є циклічність, коли рефлексія і діяльність формують постійний циклічний процес – спіральний і збагачуваний; цілісність, коли учіння на досвіді і учіння опанування знань нерозривні.

Так, нагромадження і систематизація проміжних результатів професійного становлення майбутнього вчителя на кожному етапі професійної освітньої

програми (орієнтаційний, теоретико-методологічний, діяльнісний) можуть забезпечуватися оформленням студентом „Портфоліо” і „Процесфоліо”. Структура „Портфоліо” є послідовною сукупністю результатів діагностичних методик, що дозволяють виявляти досягнення майбутніх учителів, а „Процесфоліо” – утруднення в мотиваційному, пізнавальному і діяльнісному компонентах ціннісно-сміслового досвіду вирішення професійних задач.

У такий спосіб педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя є сукупністю діагностичних задач, органічно включених в освітній процес із врахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, етапів опанування освітньої програми, курсів педагогічних дисциплін; розглядає педагогічну діагностику як компонент сумісної діяльності викладача і студента. Крім того, діагностична методика дозволяє надавати майбутньому вчителю педагогічну допомогу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності; педагогічна діагностика є засобом супроводу процесу професійного становлення майбутнього вчителя, що дозволяє коригувати освітній процес згідно з потребами і можливостями студента. У свою чергу, використання провідних діагностичних методик дозволяє оцінити внесок кожного педагогічного курсу в процес професійної підготовки студентів.

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 пов’язано з необхідністю створення умов в освітній практиці для присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей.

Даний процес передбачає, що кожен об’єкт пізнання (йдеться передусім про суб’єкт учіння) повинен поставати перед дослідником у єдності онтологічної, гносеологічної і аксиологічної 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 свободної діяльності особистості учня. Всі дослідники приходять до загального висновку: людське пізнання є відображенням суттєвих ознак об’єкта в контексті їх значущості для людини. У цьому полягає принцип єдності гносеологічного (когнітивного) і аксиологічного в пізнанні. При цьому необхідно враховувати, що не завжди аксиологічне сприяє пошуковій людиною істини, хоч завжди зумовлює цей пошук (один з парадоксів, не завжди зрозумілий теоретикам і практикаам 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.

В аксиологічній 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 (М.С.Каган).

Для кожної з 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 аксиологічній 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 і зумовлюється контекстом «філософії людського серця» (Г.С.Сковорода), але по-різному в царині гуманітарній і в царині техніко-технологічній.

Це пояснюється тим, що в процесі пізнання об'єктивної дійсності людина опановує об'єкти, від неї незалежні. В гуманітарному ж пізнанні об'єктом дослідження, прямо чи опосередковано, є людина, її особистісний, ціннісний світ. Таке становище зумовлює особливу позицію учня, в якій він усвідомлює себе носієм родових людських якостей, представником людського роду в цілому. Індивідуальне Я в гуманітарному пізнанні ідентифікується з Я людства. Позицію школяра можна визначити як „Я – Ми”. Вона зумовлює іманентний гуманітарному пізнанню взаємозв'язок між „суб'єктом” – суб'єктом і „об'єктом” – суб'єктом у пізнанні об'єктивної дійсності. У такий спосіб, зв'язок „суб'єкт-об'єкт” у пізнанні об'єктивної дійсності змінюється зв'язком „суб'єкт-суб'єкт” у гуманітарному пізнанні.

Гуманітарне пізнання відображує не статичні явища, а динамічні. Суб'єкт як бездіяльна субстанція поза своїми зв'язками з навколишнім світом не може бути предметом гуманітарного пізнання. „Гуманітарні науки з'явилися тоді, коли у західній культурі з'явилася людина – як те, що мислить і водночас як те, що належить пізнати” (М.Фуко).

Отже, учень, як суб'єкт гуманітарного пізнання, відображує не об'єкти навколишньої 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 й діяльність про присвоєнню ціннісного смислу гуманітарного знання (аксиологічний аспект). Таким чином ціннісне і гносеологічне знаходяться у нерозривній діалектичній єдності.

Ця єдність виявляється у спілкуванні з 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, втілені в текстах культури. Створюючи текст, автор транслює в ньому свої ціннісні орієнтації, тим самим задає певну ціннісно-смыслову 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 (М.М.Бахтін). 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-смысловой комунікації.

Ціннісно-смысловая комунікація розуміється як багатовимірне (багаторівневе, різноспрямоване) смысловое діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення учня до гуманістичних цінностей. Суб'єктами ціннісно-смысловой 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, що навчає, і того, хто навчається. Це не лише вчитель і учень, а педагогічний колектив в цілому, батьки, родина і т.п. Простором ціннісно-смысловой 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-смысловую комунікацію. В ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці – це жива і відкрита думка. Спілкування учителя й 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-смысловая комунікація, центровані на особистість учня з метою його духовно-культурного збагачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Белгород, 1995.
2. Колесников И.А. О феномене педагогического мастерства // Интегрированные основы педагогического мастерства. – СПб, 1996.
3. Технология разработки программы развития инновационной школы / Под ред. Н.К.Сергеева и др. – Волгоград, 1997.