

Каролина Заневска

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В социальной педагогике понятие «среда» определяют очень неоднозначно. Эту важную категорию рассматривают обычно в рамках теории и практики социальной работы. «Среда» – это пространство, в пределах которого «реализуются воспитательные цели при помощи различных форм влияний (например, образовательных, социальных, культурных). Параллельно определяются основы поведения человека в данной среде (философия, прагматика поведения). При этом в социальных силах усматривают объективность и определенного типа инициативы снизу в сфере организации, а также снятие всевозможных лимитов или ограничений в области социального эгалитаризма, массового образования, улучшения условий развития»¹. Польская исследовательница Э. Маринович-Хетка (E. Marynowicz-Hetka) определяет среду как «совокупность натуральных, социальных и культурных элементов, влияющих на человека произвольным образом или организовано»². По мнению А. Каминского (A. Kamicki), однако, воспитательная среда является «частью объективной социальной среды человека (вместе с его биологической основой и культурным контекстом). Ее оставляют люди, социальные группы и институты, исполняющие воспитательные задания, побуждающие людей и группы детей, молодежи, взрослых к присваиванию моральных ценностей социального поведения, соответствующих воспитательным идеалам общества»³. Среда играет необычайно важную роль, поскольку, как отмечает М. Карковска (M. Karkowska), «готовит к социальной жизни, вводит новые и корректирует уже привитые ценности»⁴. Этот процесс иногда проходит спонтанно, его не всегда возможно запланировать и реализовать в точно определенное время. Как правило, это происходит в процессе появления воспитательных ситуаций в форме интеракции. М. Карковская добавляет, что воспитательная среда – это также сумма «условий, созданных групповой жизнью для формирования людей»⁵.

Чтобы должным образом проанализировать процессы социализации и воспитания, происходящие в среде, необходимо ориентироваться в социальных аспектах жизни человека, а также знать обусловленность их протекания. Это особенно важно в контексте будущего и формирующейся ре-

¹ A. Radzewicz-Winnicki, *Pedagogika spoieczna*. W AiP, Warszawa, 2008. – С. 153.

² E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika spoieczna*. PWN, Warszawa, 2006, t. 1. – С. 514.

³ M. Winiarski, *Edukacja wrodowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*. [w:] *Pedagogika spoieczna – aktualnoŃ – dokonania – perspektywy*. – С. Kawula (red.), Adam Marszaiek, Toruń, 2003. – С. 136.

⁴ M. Karkowska, *Nauczyciel i uczeć. Interakcje a wartoŃci w klasie szkolnej*. Impuls, Kraków, 2005. – С. 39.

⁵ Ibidem. – С. 38.

альности. Обращение к европейскому образованию придает дополнительное измерение этому вопросу. Тут следует принять во внимание локальные угрозы, масштабы и специфические проблемы польского образования⁶. Все мы живем в определенном обществе. Это имплицитно требует необходимости принять определенные обычаи. Даже если в обществе присутствуют люди, которых считают неконформистами, все равно следует придерживаться большинства принятых обычаев или ценностей, чтобы принадлежать к данной группе. Р. Дубос (R. Dubos) обращает внимание, что «с принадлежностью к социальной группе связано присущее ее членам видение человеческой самореализации и одобрения принятого группой идеала человека»⁷. Человек, как правило, исполняет значительно более важную роль в повседневной жизни, чем место, в котором он живет и функционирует. *Homo sapiens* – существо социальное, и уже во времена раннего каменного века, с целью выжить, должно было организовать свою жизнь в очень интегрированных охотничьих группах. Однако Р. Дубос утверждает, что «люди в некоторой степени являются функцией мест, в которых живут»⁸.

В воспитательной среде появляются определенные воспитательные отношения. Это социальные отношения, в которых существует двусторонние обязанности между кандидатами в члены группы и членами группы. Все люди и группы являются составляющими воспитательной среды с точки зрения определенных действий, необходимых в ходе принятия кандидата в члена группы⁹. Воспитательная среда, формирующая личность, должна быть объективна, а «условием объективности среды является длительность и повторяемость ее влияния»¹⁰. Процесс воспитания обусловлен школой и семьей. Однако эти элементы социальной среды очень по-разному влияют на качество и эффективность этого процесса»¹¹. Я. Пекарский (J. Piekarski) обращает внимание, что «аналогично ситуации с семьей, воспитательная среда школы является тем же самым, хотя не точно таким же. Это означает, что изначально объективная, она приобретает черты субъективности»¹². Данная субъективность относится к ценностям, которые важны в конкретной среде – традиции, идеи и признанные образцы. Ф. Знанецкий (F. Znaniecki) обращает внимание на этот же аспект. И так, по его мнению, сущностью школы как воспитательной среды является то, что она вырывает детей и молодежь из семейной среды и «пересаживает» в школьную среду для того, чтобы поддать их наиболее соответствующему влиянию с точки зрения требуемых обществом ценностей»¹³.

⁶ E. Marynowicz-Hetka, Edukacja w ńrodowisku i jej zagroienia, [w:] Pedagogika spoieczna. Pytania o XXI wiek. A. Przeciawska, W. Theiss (red.), ĩak, Warszawa, 2000. – С. 123.

⁷ R. Dubos, Pochwaia ryńnorodnońci. PIW, Warszawa, 1986. – С. 269.

⁸ Ibidem. – С. 87.

⁹ M. Karkowska. Указ. работа. – С. 39.

¹⁰ Ibidem. – С. 38.

¹¹ J. Piekarski, Zryńnicowanie kulturalne ńrodowisk rodzinnych jako czynnik warunkujcy pracк nauczycieli, «Studia Pedagogiczne» 1989, t. LIV. – С. 27.

¹² Ibidem. – С. 27.

¹³ F. Znaniecki, Socjologia wychowania. PWN, Warszawa, 2001. – С. 97.

Школу как воспитательную среду рассматривают, по крайней мере, с двух точек зрения. Первый из подходов – *структурно-функциональный*, рассматривает школу как институт, который «подгоняет» воспитанников к обществу при помощи методов и действий, ведущих к поддержке социального порядка. Они исключают индивидуальность и нонконформистские взгляды, опираются на тренинг и селекцию воспитанников. Второй способ восприятия школы – это *интеракционистический* подход. Интеракционисты и антропологи культуры усматривают связь между школой и социальной системой, в которой функционирует школа. Школа в понятии интеракционистов – это социально-культурная система, основа социальной жизни¹⁴. Второй подход более желателен с точки зрения потребностей индивидуума, однако кажется, что современная польская школа чаще пользуется структурно-функциональным подходом. В этом случае легче руководить образовательным процессом, поскольку он требует от учеником конформистского поведения, подчинения и «вежливости». Это губительный подход, формирующий человека, не готового к вызовам, которые несет с собой современный мир.

Необходимы коренные изменения относительно основы основ, а именно, отношений учитель – ученик. Крайне необходимы изменения в подходе учителя к объекту своих действий. Какие же черты необходимы для формирования ученика, готового принять вызовы, которые несет XXI столетие? Л. Кацпшак (L. Kasprzak) считает, что основным условием разумного процесса обучения является учитель, открытый для другого человека и его потребностей, имеющий интуицию, опыт, желание действовать и сотрудничать¹⁵. С. Коньстаньчак (S. Kocstacczak) подчеркивает, что современный учитель должен быть, прежде всего, для ученика указателем, советчиком, консультантом, хорошим проводником и умелым организатором труда, а иногда также терапевтом. Чтобы быть хорошим учителем, необходимо обязательно перманентно повышать квалификацию, поскольку требования, которые выставляет общество, постоянно растут¹⁶. Похожи взгляды на профессию учителя озвучил Я.В. Давид (J.W. Dawid), который в своей пионерской работе «О душе учительствования» выделил такие черты учителя как любовь к человеку, потребность в постоянном усовершенствовании, чувство ответственности и обязательности в исполнении заданий и в действиях. В моральных взглядах учитель «должен показывать внутреннюю правильность и свои кристальные взгляды»¹⁷.

Согласно рапорту «*A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-First Century*», учителя должны «правильно понимать, как функционируют различного рода материальные и социальные системы; чувствовать, на какие

¹⁴ M. Karkowska. Указ. работа. – С. 37–38.

¹⁵ L. Kasprzak, Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w przewyższeniu agresji i przemocy wrodziska szkolnego. Expol, Piia, 2005. – С. 11.

¹⁶ С. Kocstacczak, Odkryj sens życia w swej pracy, Wyd. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Siupsk, 2000. – С. 144.

¹⁷ H. Smarzycski, Szkoła jako środowisko wychowawcze. PWN, Warszawa, 1987. – С. 133.

именно предпосылки опираются посылы и направленные на них действия; уметь помочь ученикам понять смысл там, где другие видят только хаос; уметь сотрудничать с другими в группе и самому решать, как выполнять задание. Они должны постоянно учиться, соответственно полученным знаниям справятся с новыми обязанностями и тем, что несет научный и технический прогресс. Учителя не придут в школу, вооруженные абсолютными знаниями, но они должны будут однако уметь найти нужное им знание и помочь другим эти знания использовать»¹⁸.

Я. Кузьма (J. Kuźma) считает, что учитель будущего должен быть человеком многоплановым. Автор подчеркивает свободу, автономию, открытость и самостоятельность. Кузьма считает, что образец формирования учителей должен включать три основных измерения: мериторическо-мотивационное; методическо-организационное и социально-культурообразующее, поскольку главной целью обучения является приобретение молодым человеком компетенции в трех сферах¹⁹. Обобщенно, компетентность [лат. *competentia* – *соответствовать, быть способным*] – это «совокупность знаний, умений, ответственности, которые дают человеку возможность исполнять определенные действия. Составляющие компетентности – умение, обязательное знание и личностные черты»²⁰. В литературе можно найти различные классификации компетентности. Л. Кацпшак выделяет четыре категории. Первая – *компетенции выхода*. Они обуславливают реализацию простых профессиональных заданий, однако их необходимо постоянно развивать и актуализировать. Вторая категория – *дозревшие компетенции*, которые дают человеку чувство профессиональной уверенности, однако их не хватает, поскольку новые будущие образы действий приводят к тому, что их следует дополнить положениями следующей категории – *компетентности по изменениям*. В этой категории важны открытость на новости, умение справляться с внешним давлением, а также умение решать спорные ситуации. Последняя из категорий – *компетенции коренные*. Для них характерны готовность к изменениям в ситуации критической оценки ситуации, а также создание новых проектов и введение новшеств²¹.

Среди ключевых компетенций Я. Кузьма выделяет в первую очередь знания о уровне и предмете действий учителя, а также о целях и заданиях школы, а также совместное сотрудничество родителей, учителей и учеников в образовательно-воспитательной сфере. Кроме того, приобретение умения пользоваться определенными техниками и методами действий, в том числе в сфере эвалюации и модификации принятых действий. В качестве второй автор указывает формирование умения распознавать и решать, а также проектировать дидактические и воспитательные ситуации, с которыми может

¹⁸ R. I. Arends, *Uczymy się nauczając*, Warszawa, 1995. – С. 34.

¹⁹ J. Kuźma, *Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli – refleksje z pogranicza teorii i praktyki*, [w:] M. Ochmacski (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, UMCS, Lublin 1995. – С. 31–40.

²⁰ J. Hanisz, *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku*. – Warszawa, 1999. – С. 29.

²¹ L. Kacprzak. *Указ. работа*. – С. 12.

столкнуться учитель во время ведения занятий. Тут упор делается на активизирующие методы. Третья совокупность компетенций, предложенных Я. Кузьмой, касаются умения познавать себя, личности ученика и социальной реальности, а также самостоятельное решение задач, возникающих из внешкольной среды и заданий школы. Тут подчеркивается роль сотрудничества со школьным самоуправлением и другими субъектами, а также сущность и значение саморазвития, самообразования и самооценки²².

Упомянутые компетентности должны служить формированию личности, которая могла бы найти себя в социальной действительности. М. Винклер (M. Winkler) утверждает, однако, что «современное общество создается в процессе индивидуализации»²³. Сою мысль автор базирует на двух предпосылках – с одной стороны, «члены мещанского общества становятся его членами только тогда, когда их вырвут их традиционных целостных жизненных связей и предоставят самим себе. С другой стороны, современное общество по причинам, связанным с условиями его функционирования, не может отказаться от приписывания своим членам статуса абстрактной индивидуальности»²⁴. Индивидуальность в этом контексте представляет социальный тип. В этой позиции люди могут открываться как таковые, и работать над собой с целью достижения сатисфакции, утверждения своей неповторимости и индивидуальности, которая может стать для них предметом для размышления или действий, направленных на них самих. Это приобретает дополнительное значение, когда выясняется, что социально-педагогическая проблема, несмотря на то, в какой момент ее воспримут и примут как реальную, должна быть выяснена и решена как проблема человека и его индивидуальности²⁵.

Одним из основных образовательных заданий является обмен идеями, символами, опытом, эмоциями. Это также важный элемент трансмиссии культуры. Обмен способствует формированию индивидуальной и групповой идентичности, является основным компонентом межчеловеческих отношений. «Настоящий обмен, уважающий симметрию между ее субъектами отношений, очень труден, поскольку требует покорности и солидарности от тех, кто имеет больше (знаний, власти, опыта, благ). Однако от тех, кто имеет меньше, требует порою героических усилий в преодолении структурных преград, энтузиазма и оптимизма»²⁶. Обмен подобного типа является ценной формой участия в общественной жизни и может дать импульс для участия человека в строительстве общества. Этот обмен подпитывает веру в образование, направленное в будущее, образование, опирающееся, по мнению Э. Маринович-Хетки, «на анализ возможностей создания единства в разноплановости»²⁷.

²² J. Kuźma. Указ. работа. – С. 38.

²³ M. Winkler, *Pedagogika społeczna*. GWP, Gdansk, 2009. – С. 122.

²⁴ Там же. – С. 122.

²⁵ Там же. – С. 122–123.

²⁶ E. Marynowicz-Hetka, *Edukacja w środowisku*. – С. 129.

²⁷ Там же. – С. 129.

Отдельный вопрос (впрочем, тесно связанный с вышеизложенным) – способ формирования кандидатов в учителя. Как было сказано, в процессе учебы неизмеримо важна личность учителя, однако ее значение теряется, если учеба заключается лишь в том, чтобы передать исторические факты или обучить, например, математике или какого-либо языку. В то же время личность учителя нейтральна. Ему противопоставляется учитель – мастер. «Личность мастера существенна в том, чему он учит, если путем этого обучения он хочет нам передать, например, что мы должны поддержать наших близких при необходимости, сеять дружбу, любовь и искоренять зависть и ненависть. Мы доверяем таким мастерам, если они действительно умеют нас научить и обогатить духовно. Обучение идет впустую, если личность учителя не вписывается в содержание того, чему он учит. Мы нуждаемся в мастерах, потому что в нашей душе есть нечто, что навсегда остается в детском состоянии, в незрелости: мы хотели бы освободиться от ответственности, иметь кого-то рядом, кто примет за нас решение, или по крайней мере научит, что мы должны предпринять. Мы тоскуем потом за мастером, а если его нет, ощущаем испуг и бессилие»²⁸.

Схожая позиция у К. Дурай-Новаковой (K. Duraj-Nowakowa), которая считает, что в подготовке студентов к специальности учителя не только важны мериторические компетентности, обширные знания о предмете обучения и связанных с этим вопросов, но также умение работать в различных системах. Кроме прочего, с учениками на уроке, на внеурочных занятиях, с родителями, другими учителями²⁹, или вообще со всей средой. Подготовка учителя к работе включает подготовку студента к исполнению различных социальных ролей, которые ему придется исполнять в среде. З. Мыслаковски и П. Шуман (Z. Mysiakowski, P. Szuman) считают, что существенным является процесс селекции кандидатов. Здесь следует обратить внимание на педагогический талант и специфические способности, а также взгляды молодых людей, которые должны характеризоваться творческим подходом. Необходимы, по мнению авторов, фантазия, умение влиять на других, а также умение выражать собственные чувства³⁰. Х. Смажиньски (H. Smarzycski) также обращает внимание на личность кандидата. По его мнению, успех воспитательной работы зависит в большой мере от того, имеет ли учитель положительные черты, врожденные и приобретенные (физические, ментальные, эстетические, моральные или технические). Автор выделяет четыре основных фактора, влияющих на личность учителя: *воспитательные, собственная активность, врожденные свойства, воспитательная среда* (биологическая, социальная, культурная). Правильное действие упомянутых факторов, как в семье, так и в педагогических учебных учреждениях, является условием правильного развития

²⁸ L. Koiakowski, Czy Pan Byg jest szczknyliwy i inne pytania. Znak, Krakow, 2009. – С. 185–86.

²⁹ K. Duraj-Nowakowa, Pedagogika spoieczna miedzzy integracja dezintegracja. WUR, Rzeszyw, 2009. – С. 245.

³⁰ H. Smarzycski, Szkoia jako...–С. 134.

личности кандидата³¹.

Учитель XXI века должен обладать всесторонними знаниями из сферы различных научных дисциплин, в частности, педагогики, психологии, социологии, культуроведения, должен быть творческим и мыслящим человеком. Б. Квятковска-Коваль (B. Kwiatkowska-Kowal) считает, что общество ставит перед учителями возвышенные ожидания, сваливая на них всю ответственность за формирование молодого поколения. Тем временем работу, которой обременен учитель, должно делать все общество, или по крайней мере, по мнению автора, несколько социальных групп. Образовательная практика ограничивает реальные действия учителей, и большинство умудряются не замечать этого, приписывая профессиональной роли учителя все больше заданий³². В своей работе учителя, очевидно, сталкиваются со все большим количеством трудностей. Одна из них – симбиоз мира работы с миром науки, на что обращает внимание Р. Узьдзицки (R. Uzdziński). Чаще всего работа учителя не переносится непосредственным образом на достигнутые образовательные эффекты. Лишь с перспективы можно оценить, как работа и вовлеченность учителя отобразилось на достижениях учеников, хотя, желая сократить этот процесс и быстрее оценить дидактическую работу учителя, были введены определенные стандарты. Последние «формулируют требования, связанные с развитием каждого ученика, и обязуют общество, представленное образовательными институтами, создавать условия для развития, воспринятого таким образом. Чаще всего с этим связывают понимание значения, которое конкретный субъект или сфера науки имеют для личного развития ученика, а также понимания того, в чем проявляется его общественная функция»³³. В научной литературе ведется широкая дискуссия относительно принятых стандартов обучения. Однако это уже следующий вопрос, несколько выходящий за рамки тематики, предложенной в статье, и требующей отдельного разговора.

Преклоняясь перед профессией учителя, следует помнить, что плодами его работы должна быть личность, человек созревший, самостоятельный, творческий, умеющий функционировать в обществе. Французский социолог Е. Морин (E. Morin), рисуя образ человека, сформированного в XXI столетии, подчеркивает значение равновесия между *homo sapiens* (рационализм), и *homo de mens* (эмоциональность), поскольку это сверхценность. По мнению автора, такой человек «сможет «контактировать с корнями», и будет в состоянии умело и оригинально объединять различные области, обращаясь к прошлому. Такое видение обучения позволяет удерживать единство в многообразии»³⁴. Без принятия во внимание этого много-

³¹ Там же. – С. 135–36.

³² B. Kwiatkowska-Kowal, Zadania zawodowe nauczyciela i ich wartościowanie, [w:] Nauczanie i wychowanie, Białystok, 1995. – С. 81.

³³ R. Uzdziński, Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Pomiedzy misj kształcenia a rynkiem pracy. [w:] Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole, (red.) K. Biaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski, Adam Marszałek, Toruń, 2009. – С. 93–4.

³⁴ E. Marynowicz-Hetka, Edukacja w 21. wieku. – С. 127.

образия, невозможно формировать воспитанников. Оно становится неотделимой частью жизни и неотделимой частью будущего. Э. Маринович-Хетка обращает внимание на «обучение многопредметное, многоплановое и со многими предпосылками»³⁵. Исследовательница верит, что только так образованный человек будет в состоянии выяснить изменчивость и сложность социальной реальности, «реальности, которая постоянно находится в состоянии создания заново»³⁶. Это обучение касается не только воспитанников, но также и тех, кто возьмет на себя профессию учителя. Без сомнения, в XXI столетии перед ними стоят огромные вызовы. Чтобы их решить, необходимо холистически и неустанно трудиться над собственным развитием.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arends R.I., *Uczymy się nauczając*. – Warszawa, 1995.
2. Dubos R., *Pochwała rygorystyki*. PIW, Warszawa, 1986.
3. Hanisz J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku*. Warszawa, 1999.
4. Kasprzak L., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w przewyższeniu agresji i przemocy środowiska szkolnego*. Expol, Piła, 2005.
5. Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*. Impuls, Kraków, 2005.
6. Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna – aktualności – dokonania – perspektywy*. Adam Marszałek, Toruń, 2003.
7. Koiakowski L., *Czy Pan Byg jest szczęśliwy i inne pytania*. Znak, Kraków, 2009.
8. Kocstaczak S., *Odkryj sens życia w swej pracy*, Wyd. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk, 2000.
9. Kwiatkowska-Kowal B., *Zadania zawodowe nauczyciela i ich wartościowanie*, [w:] *Nauczanie i wychowanie*, Białystok, 1995.
10. Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 2006, t. 1.
11. Ochmasz M. (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, UMCS, Lublin, 1995.
12. Piekarski J., *Zrynicowanie kulturalne środowisk rodzinnych jako czynnik warunkujący pracę nauczycieli*, «*Studia Pedagogiczne*» 1989, t. LIV.
13. Przeciawska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Ęak, Warszawa, 2000.
14. Radziejewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*. WA i P, Warszawa, 2008.
15. Smarzycki H., *Szkola jako środowisko wychowawcze*. PWN, Warszawa, 1987.
16. Winkler M., *Pedagogika społeczna*. GWP, Gdańsk, 2009.
17. Znaniecki F., *Socjologia wychowania*. PWN, Warszawa, 2001.

³⁵ Там же. – С. 127.

³⁶ Там же.