

Л.П. Пуховська,
доктор педагогічних наук, професор
(Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України)

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ В РІЗНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Здійснено порівняльний аналіз категорій професійної культури та самосвідомості вчителя в англійській та французькій освітніх системах. Представлені головні критерії ідеальної моделі вчительської професії.

Суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії у галузі педагогічної освіти в Україні є аналіз досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. У науковому обігу вітчизняної педагогіки в останнє десятиріччя з'явилась значна кількість нових термінів і понять, які пов'язані з інноваційними процесами в освіті і в суспільному житті в цілому. До них повною мірою можна віднести феномен професіоналізму вчителя. Які ж критерії щодо професійних функцій вчителя мають закладатися у контексті сучасного українського державотворення? І взагалі – якого вчителя можна вважати професіоналом високого гатунку, або, як кажуть, вчителем-майстром для школи ХХІ сторіччя?

В українських розробках нами відстежено ряд сутнісних визначень професіоналізму, серед яких досить тривалий час провідним було тлумачення професіоналізму як достатнього для творчого вирішення задач професійної діяльності *рівня розвитку професійної культури і самосвідомості особистості* [1:40].

Від аналізу педагогічної літератури останніх років складається враження, що поняття “професіоналізм” є сучасним тлумаченням традиційно вживаних понять “майстерність” та “кваліфікація”. Не вдаючись до розгляду генези цих понять, які так чи інакше пов'язані з характеристикою здатності людини до професійної діяльності, зазначимо, що термінологічний ряд продовжує збільшуватись за рахунок все нових модифікацій, таких, наприклад, як “професійна компетентність педагога” тощо. У роботах українських учених досить часто зустрічаються посилання на світові та європейські “стандарти педагогічної освіти”.

Важливим джерелом науково обґрунтованого поступу щодо систематизації педагогічної лексики, упорядкування її термінології в сучасних умовах інтеграції можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції і спільні підходи у розвитку соціопедагогічних феноменів. До таких робіт за рядом ознак можна віднести дослідження, які були виконані як міжнародні проекти. Їх аналіз свідчить про те, що, не зважаючи на сучасні успіхи педагогічної компаративістики, у світовому педагогічному просторі донині не напрацьовано відповідних даних та методик, які б уможливили ефективний порівняльний аналіз різних систем педагогічної освіти, їх складових, окремих елементів. Значною мірою це пов'язано з полемікою навколо *концепції професіоналізму* сучасного вчителя. На Заході в останнє десятиріччя серед найактуальніших соціально-педагогічних проблем постійно дебатуються ідея викладацької діяльності як професії за критеріями статусу, оплати, умов праці, автономії тощо.

Справа в тому, що за західною традицією термін і поняття “професія”(“profession”) використовується переважно щодо престижних занять у галузі медицини, права та архітектури. Що стосується інших видів спеціалізованої діяльності людини, то для їх означення широко вживається термін “calling” та “vocation” у контексті майстерного володіння певним комплексом умінь.

У другій половині ХХ століття західними вченими не раз робились спроби синтезувати і обґрунтовувати певний набір критеріїв, які регламентують професійну діяльність і професію як таку. Однією з найбільш вдалих спроб у даному напрямі за визнанням науковців є обґрунтована англійським педагогом, директором педагогічної школи Брістольського університету Е.Хойлі “ідеальна модель професії”. Вона включає наступні критерії:

- поняття “професія” пов'язується з видами діяльності, які репрезентують провідну соціальну функцію;
- виконання цієї функції вимагає високого ступеня майстерності;
- майстерність виявляється як у стандартизованих, так і в нових нетипових ситуаціях діяльності;
- крім знань, які отримані через досвід (так званих “рецептурних знань”), необхідні певні систематичні знання; їх здобуття вимагає досить тривалого періоду навчання в системі вищої освіти;
- під час навчання і професійної підготовки здійснюється інтеграція (соціалізація) у професійні цінності;
- професійні цінності мають тенденцію до центрування на інтересах замовників, або клієнтів (clients), а також на визнанні вищості цих інтересів; до певної міри вони відбиваються в етичному коді професії;
- вихід на практичні рішення у різних нестандартних ситуаціях на основі застосування умінь, що базуються на знаннях, вимагає свободи для власних суджень і дій професіонала;
- у зв'язку зі спеціалізацією професійної практики організовані професії повинні мати: сильний вплив на формування громадської думки та політики; високий рівень контролю щодо професійної відповідальності; високий ступінь автономії членів професії стосовно держави;
- тривалий термін професійної підготовки й освіти, відповідальність, центрування на інтересах замовників обов'язково винагороджується престижем професії та відповідним рівнем заробітної платні [2:421].

Як показують дослідження, в абсолютній більшості країн Заходу йдуть активні процеси професіоналізації вчительської праці упродовж усього ХХ століття з особливим прискоренням наприкінці століття. Заслуговує

на увагу застосування термінів “вузький професіоналізм” та “широкий професіоналізм”, введених у 70-х роках під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму вчителя, названих концепціями “вузького” (restricted) та “широкого” (extended) професіоналізму. Головна відмінність між ними полягає в різному баченні цілей педагогічної діяльності.

Вузький професіоналізм пов’язується із розумінням школи як закритої системи, яка обмежує в часі і просторі поле педагогічної діяльності та детермінує автономію вчителя. Широкий професіоналізм педагога передбачає загальний соціальний контекст освіти, високий рівень включеності у позанавчальну діяльність, професійне співробітництво і високу відповідальність за педагогічно доцільні дії перед різними групами населення, педагогічною громадськістю, учасниками навчально-виховного процесу. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм вчителя, здатного працювати в різних освітніх системах.

Інтеграція педагогічної освіти України в європейський освітній простір (саме такі орієнтири проголошує наше сучасне суспільство) вимагає вивчення не тільки позитивного, але й негативного зарубіжного досвіду, проблем та негараздів у галузі педагогічної освіти. На сучасному етапі розбудови демократичного суспільства вітчизняній школі та вчителю може дуже знадобитись порівняльна педагогіка. Тут на передній план виступає прогностична функція цієї науки. Як інтегруватись, щоб зберегти і не втратити своє надбання, специфіку, досвід? Що є спільним для різних освітніх систем, а що - особливим, притаманним тільки українському вчителю? Відповіді на ці питання у майбутньому можуть допомогти порівняльні дослідження, проведені за валідними методиками та із застосуванням відповідних методів порівняльного дослідження.

Взірцем такої наукової роботи з проблеми професіоналізму сучасного вчителя є дослідження відомого англійського науковця П.Бродфута, яке набуло широкого резонансу в Європі наприкінці ХХ ст. Воно базується на обстеженні 360 вчителів Англії і Франції на предмет того, як у різних національних контекстах педагоги розуміють і здійснюють свої професійні функції. У результаті дослідження були виявлені наступні відмінності:

1. Вчителі початкової школи в Англії ставлять у центр навчально-виховного процесу дитину, спрямовуючи свою діяльність на особистісні потреби, інтереси учнів та їх стимуляцію до набуття вмінь самоспрямованого навчання. Учителі початкової школи у Франції більшою мірою, аніж їх англійські колеги, зосереджені на передачі ядра знань, передбаченого національною навчальною програмою.

2. Для вчителів початкової школи в Англії характерний широкий спектр стилів педагогічної діяльності, навчальних стратегій. Для французьких вчителів ця проблема не є актуальною - для них характерний традиційний дидактичний стиль.

3. Англійські вчителі, працюючи в умовах невизначеності, меншою мірою, аніж їх французькі колеги, усвідомлюють свої професійні функції.

4. Англійські вчителі початкової школи вбачають свою роль у заохоченні учнів до різноманітних навчально-виховних результатів соціального та особистісного характеру; передусім, це заохочення до саморозвитку пізнавальних здібностей. Французькі вчителі зосереджуються переважно на академічних досягненнях своїх учнів.

5. Вчителі початкової школи в Англії надають великого значення особистісним контактам з учнями та гармонійним професійним зв’язкам з колегами. Французькі вчителі початкової школи не зосереджуються на особистісних контактах з учнями і не сподіваються на підтримку колег у своїй професійній діяльності. Вони ясно усвідомлюють свої професійні функції і виконують їх без сумнівів.

6. Вчителі початкової школи в Англії звільнені від функції відкритої оцінки навчальних успіхів своїх учнів (приховане оцінювання залишається). Французькі вчителі регулярно оцінюють успіхи своїх учнів за допомогою тестів; після завершення початкової школи знання учнів мають відповідати певним стандартам [3:288].

Оцінюючи результати свого дослідження, П.Бродфуд відзначає, що, поряд з відмінностями, вдалось виявити принципову спільність – це *хронічний стан психічної кризи* англійських та французьких вчителів. Сучасний невисокий рівень порівняльних знань щодо професіоналізму вчителя дозволяє лише констатувати ступінь психічної кризи, різної за джерелами походження, але характерної для педагогів обох країн. Ця криза у французьких вчителів, на думку дослідників, пов’язується із втратою від традиційних навчальних планів і програм, що мало відповідають потребам і можливостям багатьох учнів, а також з відсутністю права та необхідних професійних вмінь для того, щоб їх змінити. У англійських вчителів криза пов’язана з тим, що вони ставлять перед собою недосяжні завдання індивідуалізованої педагогіки в класі з 30 учнями, не сприймаючи при цьому ідеї обмеження своєї відповідальності і своїх функцій.

Без сумніву, професійні функції вчителя початкової школи у Франції є більш обмеженими, ніж у їхніх англійських колег. Однозначною є також оцінка щодо стандартизації змісту і відверто дидактичної спрямованості педагогічної діяльності вчителя. Проте, якщо застосовувати критерії вузького професіоналізму, то, можливо, французькі вчителі є більшими професіоналами. Разом з тим, англійські підходи до професійних функцій вчителя за низкою ознак можуть бути віднесені до широкого професіоналізму вчителя. Провідна з них – *високе центрування на інтересах замовників*. Порівняння за цією універсальною ознакою професіоналізму французьких і англійських вчителів дозволяє зробити важливий висновок про те, що вони орієнтуються на *різних замовників*. Для англійського вчителя замовником (client) є учень, а професійна праця учителя спрямовується на інтерпретацію та забезпечення педагогічних умов для реалізації потреб його розвитку. Професіоналізм французького вчителя полягає в ефективній передачі ядра знань, стандартизованого національним навчальним планом “в інтересах якості і національної єдності”. Акцент на якість та національну єдність вказує на замовника професійної праці вчителя – громадянську державу.

Західні дослідники проблеми професіоналізму вчителя розглядають французькі підходи і досвід як приклад централізованої освітньої системи, де автономія вчителя обмежується різними контролюючими структурами. Ієрархія цих структур залежить від типу моделі централізованого управління освітою.

В умовах сучасної трансформації української держави, коли теоретичне осмислення складних проблем управління освітою перебуває лише на початковому етапі, доцільним є порівняльне дослідження автономії вчителя у різних системах освіти, різних соціокультурних контекстах. Перехід від державного до державно-громадського управління освітою, зміна характеру управління освітою у напрямі його демократизації прямо пов'язується з новими межами і критеріями професіоналізму вчителя для школи ХХІ століття.

1. Зязюн І.Ф., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. - К., 1997.
2. Handbook of primary education in Europe / A. Blyth and M. Galton (eds.) - London, 1989.
3. Broadfoot P. Teachers conceptions of their professional responsibility: some international comparisons // Comparative education. - 1987.- Vol. 23, No 3. - P. 287-301.

Матеріал надійшов до редакції 5.09.2000 р.

Пуховская Л.П. Профессионализм учителя в различных образовательных системах: сравнительный анализ.

Произведен сравнительный анализ категорий профессиональной культуры и самосознания учителя в английской и французской образовательных системах. Представлены главные критерии идеальной модели учительской профессии.

Puchovska L.P. Teacher's Professionalism in Different Educational Systems: Comparative Analysis.

The article presents the analysis of the category of teacher's professional culture and selfconsciousness in English and French educational systems. The author gives main criteria of an ideal model of teacher's profession.