

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ (ВІД ДАВНІХ ЧАСІВ ДО СЕРЕДИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ)

У статті подано стислий аналіз поглядів науковців періоду від давніх часів до середини ХІХ ст. щодо розвитку соціальної компетентності вчителя. Встановлено, що значена проблема (без термінів) відображала існуючий соціальний устрій, була пов'язана із серйозною професійною освітою протягом життя, здійсненням учителем і соціальними інститутами виховання соціально обізнаного, духовно багатого громадянина, розвитком соціального й емоційного інтелекту педагога, збагаченням його ціннісно-мотиваційної сфери, опануванням ним соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, навичками застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в правових, громадянських, економічних відносинах, професійній діяльності, вихованням відповідальності перед собою й суспільством тощо.

Ключові слова: соціальна компетентність учителя, соціалізація, професійна соціалізація, соціальний досвід, соціальний інтелект, соціальне середовище, освіта протягом життя.

У сучасних умовах об'єктивним запитом індивідуального й соціального життя є набуття особистістю соціальної компетентності. Ця проблема поєднує багато важливих і вагомих питань, характерних для реформування системи освіти та виховання, адже компетентнісний підхід стає дедалі актуальнішим, визначається основою побудови освітнього простору. Соціальна компетентність виявляється в різних сферах діяльності, розвивається протягом життя людини, зміст якого змінюється відповідно до віку, знань, соціального замовлення, соціальних ролей, особливостей соціального досвіду тощо. Саме тому в науковій літературі професійну компетентність розглядають як складову (Н. Павлик), як форму прояву (Н. Бобрич) соціальної компетентності, а всі ключові компетентності визнають соціальними (І. Зимня), тобто соціальна компетентність є глибшим, ширшим поняттям, а її розвиток є дуже важливим.

Різним аспектам проблеми соціальної компетентності присвячено праці зарубіжних науковців, зокрема В. Байденка, С. Гончарова, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Кальней, С. Краснокутської, В. Куніциної, А. Новікова, В. Первутинського, У. Пфінгстен, Дж. Равена, Лейн і Сайн Спенсерів, Р. Хинтч А. Хурторського.

Серед українських учених це питання досліджують Н. Бібік, І. Гудзик, І. Зарубінська, Я. Кодлюк, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, Ж. Таланова та ін. Слід зазначити, що більшість авторів аналізує джерела із цієї проблеми, починаючи з ХХ ст. Нас зацікави-

ло, як це питання висвітлено в наукових працях від давніх часів до середини XIX ст.

Метою статті є аналіз поглядів науковців щодо розвитку соціальної компетентності вчителя від давніх часів до середини XIX ст.

Слід зазначити, що філософія, педагогіка, соціальна психологія, соціологія, менеджмент та інші науки сьогодні приділяють увагу вихованню соціально поінформованого громадянина, обізнаного в життєвих, професійних питаннях. Крім сучасних науковців, ця проблема перебувала в центрі уваги багатьох дослідників, починаючи з глибокої давнини, зокрема Аристотеля, Платона, І. Грішного, М.Ф. Квінтіліана, Я.А. Каменського, Ф.А.В. Дистерверга, Ж.Ж. Руссо та ін. Звичайно, ми не в змозі в межах статті розглянути всі першоджерела, які відомі на сьогодні, тому спробуємо висвітлити думки найяскравіших представників зарубіжної та вітчизняної педагогіки з давніх часів до середини XIX ст. Будемо також орієнтуватися на визначення поняття “соціальна компетентність особистості” І. Зарубінською як складної, інтегративної характеристики, сукупності певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [6, с. 27], а також на доповнену нами структуру соціальної компетентності (за Т. Беляєвою) як систему, яка поєднує еґо-компетентність, психологічну, комунікативну, соціально-психологічну, конфліктну (конфліктологічну), морально-правову, духовно-економічну, політичну, громадянську, професійно-трудова з трьома підструктурами (емоційно-ціннісною, когнітивною та операційною), МіГ [3].

Отже, Платон у творах “Закони” й “Держава” акцентував на чіткому розподілі соціальних ролей між громадянами, ієрархічному суспільному механізмі (три соціальні групи вільних громадян), який не допускає соціальних конфліктів, наближенні до ідеального суспільства завдяки правильному громадському, єдиному, обов’язковому вихованню, організованому державою й такому, що відбувається під керівництвом найдостойніших учителів [за 1, с. 90–92, 116–117]. Філософ наполягав на здійсненні гімнастичного й мусичного вихованні (від грец. *musik* – загальна освіта, духовна культура; система розумового, естетичного, морального виховання в Давній Греції, що включала, крім літературної й музичної освіти, знайомство з основами наук, вивчення ораторського мистецтва, політики, етики, філософії), які мають відбуватися під соціальним впливом суспільства й наглядом держави. Він наполягав на тому, що кожного з громадян “треба ставити на ту справу, до якої в нього є здібності, щоб, займаючись тільки тією справою, яка йому притаманна, кожний являв собою єдність”. Навіть ігри дітей, на думку філософа, мають відповідати законам, мусичному мистецтву, завдяки яким вони звикнуть до законності, їхні навички, постійно зростаючи, позначатимуться в усьому, навіть у виправленні держаного ладу [1, с. 90–92, 116–117; 7, с. 8]. Таким чином, учитель, володіючи професійною, соціальною компетентністю, має створити умо-

ви для опанування дітьми певними ролями в суспільстві, набуття громадянської, правової компетентності. На жаль, інші фактори розвитку соціальної компетентності, зокрема сімейне середовище тощо, на думку Платона, мали бути максимально обмежені з метою уникнення їхнього стихійного впливу.

Аристотель на перевагу Платонівському обов'язковому наполягав на вихованні гармонійно розвинених, освічених громадян для їхнього життя в реальному суспільстві. Не зменшуючи ролі сімейного середовища, філософ ставив дещо вище все ж таки соціальне виховання й середовище, яке може бути підсиленним прийняттям розумних законів. Філософ акцентував на відповідності державного ладу та виховання й на тому, що всіляке практичне застосування природжених здібностей людини для відповідної роботи в дусі доброчинності вимагає попереднього виховання та пристосовування [1, с. 119–121; 7, с. 13]. Цілком зрозуміло, що йдеться про процес первинної (для учнів) і вторинної, дотрудової, трудової (для вчителя) соціалізації, набуття людиною соціальної компетентності.

Однією з перших праць, у якій простежувався тісний зв'язок з практикою школи, був зроблений акцент на ролі соціуму, була праця М.Ф. Квінтіліана "Про виховання оратора". Науковець схвально ставився до шкільної освіти – "урочистості громадського й упорядкованого зібрання", адже в школі дитина може навчитися не тільки того, чого навчають її, а й того, чого навчають інших ("наслідування першого порядку"), що є легшим і буде поштовхом до розвитку чеснот. При цьому вчитель має бути більш корисним, володіти ораторським мистецтвом, вміти заохочувати – "збуджувати дух", пристосовувати власні сили до розумових сил учнів, знати їхні природні схильності, дбати про їх моральність [7, с. 21; 15, с. 131–136]. Як бачимо, філософ надавав суттєвого значення комунікативній, соціально-психологічній, професійній компетентності вчителя, тобто його вмінню налагоджувати міжособистісні стосунки з різними людьми, взаємодіяти в групах, щоб у створеній ним ситуації успіху, опосередкованого навчання відбувалося взаємне духовне збагачення, зростала соціальна компетентність як учня, так і вчителя.

Інша позиція візантійського богослова І. Златоуста. Заперечуючи громадське, суспільне виховання, він вважав, що підготовка до праведного життя, у тому числі й світського, відбувається в родині, в общині, у релігії, при цьому сімейне та релігійне виховання мають створювати ціле [1, с. 92–94; 7, с. 23].

Близьку думку щодо сімейного соціального виховання знаходимо в працях "Слово некоего отца к сыну своему, словеса душеполезная", "Наставляння багатим" київського книжника Іоанна Грішного, який у формі настанов батька синові викладає суспільні норми, вимоги, поради щодо правил життя. При цьому він також намагається знайти відповідь на питання: як жити в нових умовах (після повстань), на яких засадах будувати міжособистісні стосунки, особливо між верхами й низами суспільства, як примирити соціальні групи суспільства, що ворогують [14, с. 23–26]. У сучасних умовах ці праці не втратили актуальності.

Упадає в око, що вперше серед мислителів Європи усвідомлення важливості зв'язку змісту освіти із соціумом, набуттям практичних навичок і навчанням протягом життя знайшло відображення в обґрунтуванні В. Мономахом у “Повчанні” необхідності переходу від релігійно-аскетичного виховання до практичних завдань, пов'язаних з повсякденним життям (“чого не вмієте – то того учітесь”) [4, с. 185–188].

Не можемо обійти увагою твір “Досліди” – “Есе” (“Les, Essais”) французького мислителя доби Відродження М. Монтеня, у якому він великого значення надавав особистості вчителя, що має бути швидше гарним, ніж з туго набитою головою (добра мораль краще за голу вченість), учителеві, який надасть можливість вільного вибору, покаже не стільки подію, скільки вміння про неї судити, залучатиме до висловлювання різних суджень, міркувань, критичного мислення, усвідомленого вибору [7, с. 31–33; 15, с. 145–148]. Зазначимо, що саме про такі характеристики педагога йдеться в працях багатьох дослідників соціальної компетентності й соціального, емоційного інтелекту, зокрема А. Бодальова, Т. Беляєвої, М. Гончарової-Горянської, І. Зимньої, В. Куніциної, А. Маркової, Е. Торндайка, А. Савенкова, Т. Hunt, R. Strang, D. Vechsler, P.E. Vernon, J. Wedeck та інших, а також у Державному стандарті початкової загальної освіти [5] щодо змісту соціальної компетентності молодших школярів.

Варто зупинитися на Пампедії Я.А. Каменського, котра охоплює життя людини від зачаття до смерті, закладає основи наук про неперервну освіту практично кожної особистості в будь-якому віці, будь-якого соціального становища, у будь-якому куточку землі. Науковець розмірковував про суспільні школи як суспільні здравниці, у яких, зокрема, навчають життя й збереження здоров'я, як ораторські школи, у яких наставляють в умілому вправлянні мовою й мовленням, як кузню добродійностей, у якій удосконалюються всі громадяни, як колицю громадянського життя, де всі, навчаючись поперемінно підпорядкуванню й управлінню (мов у маленькій державі), звикають змалку за необхідністю управляти речами, собою та іншими [9, с. 404–408]. Вважаючи школу складною багатофункціональною системою, педагог надавав великого значення її зв'язкам з іншими соціальними інститутами, зокрема державою, сім'єю, церквою [9, с. 133–163]. Я.А. Коменський вважав необхідним, щоб школа, а точніше шкільні спостерігачі (схолархи), постійно турбувалися про вчителів, які відрізняються благочестям, вченістю та перевагою перед іншими в мистецтві ведення справи, а в час змін наполягали, щоб такі вчителі перебували в школі постійно. Як бачимо, науковець переконаний у тому, що суспільство має дбати про майстерних, надійних, соціально орієнтованих учителів, шкільне середовище може позитивно впливати на розвиток кожної людини в навчанні й поза ним, а соціально компетентні педагоги зможуть розвивати соціальну компетентність учнів.

Привертає увагу й один із суто педагогічних творів в Україні “Виховання чад” (1609 р.), який призначався для загальної користі батьків і дітей у вигляді моральних повчань (автор Іов Борецький або Гаврило Дорофеевич).

У ньому простежується думка щодо користі обопільного впливу й інтелектуального, духовного збагачення як дітей від батьків, так і батьків від дітей, урізноманітнення таким чином їхніх соціальних ролей. Автор наголошує на необхідності ретельного вибору вчителя, якого мають любити. Вчителю даються поради щодо виховання, зокрема моральних настанов, комунікації, поведінки в соціумі [2, с. 89–92].

Цікавим є й Другий статут Луцької школи (1624 р.), у якому відображено виховні народні традиції, що реалізуються на таких демократичних принципах, як громадський характер навчання й виховання, загальнодоступність школи, рівні права всіх дітей на навчання, щільний зв'язок школи та родини у вирішенні навчально-вихованих завдань, запровадження самообслуговування. Слід зазначити, що братства, які створювали школи, друкарні, видавали навчальну літературу, допомагали дітям з бідних сімей здобувати освіту, найбільш здібних відправляли на навчання до Західної Європи, а також готували вчителів. Вимоги до вчителів, які було викладено в Статуті, стосувалися морально-ціннісної сфери, професійних якостей, комунікативної та соціальної компетентності. Сама процедура прийняття учня до навчання вимагала від учителя наявності громадянської та правової компетентності [19, с. 22–26].

Не можна не згадати переклад й інтерпретацію Єпіфанієм Славинецьким твору Еразма Роттердамського, присвяченого вихованню дітей. Привертають увагу думки щодо “громадянства звичаїв дитячих як добропорядності звичаїв і шанування людей, що пізнаються за розумом добре поміркованим”, до якого педагоги мають призвичаювати в училищі, а батьки – в родині. Такий розум проглядає через очі, обличчя, увесь зовнішній вигляд, поведінку, мовлення, манеру спілкування тощо. Приділяли увагу й вивченню та аналізу громадянських звичаїв, ігровій діяльності як способу моделювання соціальної поведінки, соціального простору, саморозвитку особистості [7, с. 175–178; 14, с. 210–231]. Безумовно, учитель має бути компетентним у всіх цих питаннях.

Серед українських просвітників Симеон Полоцький подібно Аристотелю виокремлював три періоди формування й розвитку дитини: період морального виховання (від народження до 7 років), період практичного виховання (7–14 років), період розумового розвитку й громадянського виховання (14–21 рік). У цьому процесі велику роль він відводив, насамперед, родині, прикладу батьків і вчителів щодо чесного та рятувального для душі способу тимчасового, світського й духовного життя. Серед порад майстерного вчителя, на яких акцентує С. Полоцький у творах “Обід душевний” та “Вечеря душевна”, поради щодо морально-ціннісного змісту, навчання дітей будь-якої майстерності, за яку можна одержувати все потрібне для життя, розуміння й майстерності бути чесним громадянином у світі [19, с. 39–43]. Таким чином, наголошено на важливості соціально орієнтованого, ціннісного змісту навчання й професійної соціалізації.

У свою чергу, Ш. Монтеск'є, французький просвітник, як і Аристотель, вважав, що соціальний розвиток держави залежить від її традицій та законів.

Щодо законів виховання (перші, які зустрічає людина в житті), то вони готують людей до соціальних ролей, зокрема ролі громадян, батьків, дітей тощо. При цьому кожна родина має управлятися за зразком великої родини, яка охоплює всі окремі родини. Таким чином, державні закони мають обґрунтовувати завдання та принципи громадського виховання, відображати соціально-політичний устрій кожної держави. У свою чергу, любов до законів і Батьківщини як добродійність, яка вимагає постійного переважання суспільного блага перед особистим, є основою всіх добродійностей [1, с. 99–100]. Більше того, говорячи про демократичну державу, у якій любов до законів набуває особливої сили, Ш. Монтеск'є наголошував, що саме таку любов має прищеплювати виховання і, перш за все, мають передавати батьки. В іншому разі все, що вселялося дитині в батьківській хаті, руйнується зовнішніми впливами, а народ вироджується не під час свого зародження, а тоді, коли зрілі люди вже розбещені. Як бачимо, наскільки актуальними залишаються й на сьогодні слова філософа щодо значення соціально спрямованого родинного виховання, соціального впливу середовища, орієнтованого на демократичні цінності, розвитку правової, соціальної компетентності як дітей, так і їхніх батьків.

Водночас Ж.Ж. Руссо у праці “Еміль, або Про виховання” першочергового значення надавав вихованню, завдяки якому можна правильно побудувати суспільство. Він вважав, що важливо виховати вільну людину (“більше справжньої волі та менше влади”), яка завжди “буде на своєму місці” й завжди відчуватиме життя, набуватиме власного соціального досвіду із ситуації власного вибору, завдяки якому розвиватиметься. При цьому вчитель, створюючи ситуацію природного, діяльнісного навчання, непомітного для дитини, наближеного до її потреб, і життя в соціальних відносинах, має сконцентрувати увагу дитини на промисловості та механічних уміннях, які роблять людей корисними один одному. Ж.Ж. Руссо радив вивчати суспільство, спостерігаючи за людьми, і людей, спостерігаючи за суспільством, об'єднуючи політику з мораллю, критично оцінювати людей у діяльності, порівнюючи їхні вчинки та слова [7, с. 93; 15, с. 223–249]. Отже, актуальною виявляється педагогічна майстерність учителя, розвиток у нього політичної, морально-правової компетентності, критичного мислення як основи соціальної компетентності.

На окрему увагу заслуговують погляди Г. Сковороди – українського філософа-просвітника. Ґрунтуючись на Сократівському принципі “Пізнай себе”, він обстоював народне виховання з його особливостями щодо досвіду історичного розвитку, способу життя, традицій, національних особливостей, середовища тощо й підносив роль сімейного виховання. Філософ стверджував думку про необхідність пізнання природи людини, її душі з огляду на чинники її формування (віра, надія, любов), які є органічним проявом духовності людини. Г. Сковорода пояснював природні прагнення людини щодо самовдосконалення, щастя, які реалізуються в духовних шуканнях, сердечній радості, втіленні спорідненості праці, у виборі людиною відповідно до внут-

рішньої схильності заняття, яке приносить їй внутрішнє задоволення й душевний спокій. Г. Сковорода вважав, що формування вільної, гармонійно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства людини, здатної жити в цьому суспільстві та боротися, має здійснювати вчитель, який спрямовує свою увагу на виявлення й розвиток природних задатків [16], володіє словом, спонукає учня мислити, висловлювати власні думки та враження, вчить самоаналізу, підтримує в пошуках і віднайденні самого себе, своєї внутрішньої божественної сутності, “внутрішньої людини”, допомагає стати на правильний життєвий шлях, зосередитися на власному покликанні, зробити його справою свого життя й безупинно розвивати здібності відповідно до обраного фаху. Такий учитель невід’ємний від народу, його мови, культури, історії, традицій [8, с. 119] і, як нам видається, від соціальної дійсності.

Надаючи великого соціального значення освіті й вихованню, учений, філософ, математик й економіст Ж.А. Кондорсе наполягав на необхідності навчання протягом життя всіх громадян, забезпечення людям усіх вікових категорій легкого збереження їхніх знань і набуття нових. У доповіді про загальну організацію освіти він зазначав, що освіта при цьому має бути спрямована так, щоб удосконалення в науках сприяло щастю більшості громадян і збільшувало життєві зручності людей, які присвячують їм (наукам) своє існування, щоб більшість людей уміла добре виконувати обов’язки, необхідні суспільству. При цьому вчитель для організації ним публічних співбесід має сам бути обізнаним із широкими правилами, принципами моралі й певної частини державних законів, незнання яких створює перепони громадянину в умінні застосовувати свої права. Більше того, Ж.А. Кондорсе зазначав, що освіта вчителів має бути серйозною, у спеціальному інституті – III ступінь, з якого будуть виходити вчителі шкіл II ступеня і вдосконалюватися – зі шкіл I ступеня, які вже закінчили школи II ступеня [12, с. 287–293]. Таким чином, простежується ідея ступеневої безперервної післядипломної освіти вчителів підвищення їхньої кваліфікації та розвитку правової, соціальної компетентності протягом життя.

Засновник народної школи Й.Г. Песталоцці був прихильником школи Лейбніца “наперед установленної гармонії” і виступав за збереження існуючих на той час станів населення, тобто виховання та розвиток певної групи необхідно здійснювати для певного середовища (діти селян здобувають освіту для кращого ведення сільського господарства, діти ремісників – для заняття ремеслом, діти дворян – наукову освіту). Відповідно до цього, а також потреб, існуючих умов праці й життя тощо визначалися критерії для розробки системи виховання та розвитку, проектів і планів навчального закладу [7, с. 118; 11, с. 249–253]. Педагог наполягав на необхідності вироблення вміння людини гнучко пристосовуватися до свого становища, яке разом із підготовленістю до різних видів праці буде її (людини) перевагами перед більш заможними при добуванні заробітку, а також привчання до подолання тих обмежень, перешкод і ускладнень, з якими вони зустрінуться в наступні роки. Й.Г. Песталоцці висловлював думку в праці “Лінгард і Гертруда” щодо передування

серйозної професійної освіти словесному навчанню, зв'язку навчання й продуктивної праці для здобуття учнями певної кваліфікації та розвитку компетентності, а також набуття навичок, необхідних у домашньому побуті [11, с. 251–252]. Ця думка в подальшому знайшла відображення в працях П. Блонського, А. Макаренка, С. Шацького та ін.

Сама постать героя твору “Лінгард і Гертруда” – лейтенанта, який був учителем не за фахом, а за покликанням, відчував процес серцем і душею, був компетентним у багатьох питаннях і не зупинявся на досягнутому, навчав дітей як людина, яка сама має певну цінність і є корисною на всякому місці (цього навчав і учнів). Мета навчання, ставлення вчителя до дітей, методи, форми, засоби роботи, ціннісний аспект педагогічної діяльності в сільській школі, виявлення здібностей, особистісний, диференційований підходи свого часу знайшли відображення в працях видатного педагога В. Сухомлинського.

Крім цього, у творі Й.Г. Песталоцці простежується середовищний підхід, думка щодо залучення ресурсів громади до виховання, навчання й соціалізації учнів. При цьому вчитель-лейтенант виявляє професійну, комунікативну компетентність, а також соціально-правову, укладаючи договір на гарних умовах між майстром-годинником і хлопчиком. Він (учитель), соціально зорієнтовуючи зміст навчання, включає до шкільної роботи все, що може стати дітям у пригоді в житті, приділяє увагу ранній профілізації учнів, знайомить їх з людьми різних професій, з майстернями, які є на селі, спостерігає за працею дітей і їхніми професійними нахилами, вдало використовує групове опосередковане навчання, створює умови для набуття дітьми репертуару соціальних ролей (учень, учитель – для власних батьків і односельців, учень-майстер, людина, яка здобуває професію тощо) [11, с. 251–252] і таким чином мотивує їх до безперервного навчання.

Видатний німецький педагог-демократ Ф.А.В. Дістерверг у праці “Керівництво для освіти німецьких учителів” обґрунтовує дидактичні правила та основні принципи навчання й виховання як культуровідповідності, природовідповідності, самодіяльності та індивідуалізації. Привертає увагу авторський посібник-вказівка для вчителів про те, “яким чином може вчитель (або той, хто готується ним стати) підвищити свої знання і педагогічні вміння”, який шлях обрати і які засоби використовувати для викладання предметів [7, с. 133; 15, с. 266–300]. Знаючи природні особливості дітей різного віку, які впливають із власного учительського спостереження, застосовуючи педагогічну майстерність як “вільне мистецтво”, соціальний, емоційний інтелект, соціальний досвід, соціальну, професійну, комунікативну та інші компетентності, учитель має діяти як “педагогічний гомеопат”, тобто “давати розумові прийоми в такій кількості, в якій вони діють найбільш ефективно і при якій незначна кількість викликає сильну дію”. Крім цього, здійснюючи природовідповідну гармонійну освіту, тобто розвиток (розкриття) внутрішніх сил виховання шляхом збудження (а не накопичення) навчального матеріалу, органічної, а не механічної, багатогранної, а не однобічної освіти, учитель дося-

гає не тільки індивідуальної, загальнолюдської, а й громадської, національної, істинної освіти, у процесі якої, як ми переконані, і відбувається розвиток соціальної компетентності.

Ф.А.В. Дістерверг стверджував, що вихователем і вчителем потрібно народитися. Можна погодитися із цим твердженням, проте таких талановитих педагогів небагато (за Н. Кузміною, не більше ніж 12%, решта – майстри, які добре оволоділи прийомами навчання й виховання, завдяки чому досягають ефективності в роботі [13, с. 264]). К. Ушинський також зазначав, що “не всякий вихователь – Песталоцці” [8, с. 231; 19, с. 263–271]. Варто згадати питання А. Макаренка: “Чому має страждати дитина, яка потрапила до неталановитого педагога? Чи можемо ми будувати виховання в розрахунку на талант?” [10, с. 236]. На своє питання педагог сам відповідає запереченням, наголошуючи на розвитку майстерності (про дійсні знання виховного процесу, про виховні вміння), яка ґрунтується на вмінні та кваліфікації. Як нам видається, можна стверджувати й про розвиток соціальної компетентності вчителя.

Не оминає увагою Ф.А.В. Дістерверг і культуру, середовище, в якому народилася, перебуває й буде жити людина, а також норми, звичаї та історичний, соціальний досвід, який є дійсним джерелом знання в галузі виховання. Наголошуючи на постійній залежності педагогіки від нескінченного змінного часу й усього, що пов’язано з розвитком людства в загальному та окремому, педагог актуалізує здатність учителя гнучко реагувати на соціальні зміни й самому відповідно змінюватися. Цілком слушною є така думка: тільки той здатний здійснювати освіту інших, хто працює над власною освітою, – над спеціальною як учитель та над загальною як людина і громадянин. Учитель має бути для учня втіленням як чуттєвого пізнання, так і абстрактного мислення, підкорення особистості загальній меті, духу шкільної спільноти. Маючи розвинену соціальну компетентність, він зможе її розвивати у своїх учнях, адже недарма Ф.А.В. Дістерверг зазначав: “Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе!”

Про створення соціальних общин – фалангів, усі члени яких працюють на усупільненому виробництві, мріяв французький соціаліст-утопіст Ш. Фур’є. Про це викладено в його праці “Новий господарський світ, або Про природовідповідний соціетарний спосіб дії”. Він наполягав на тому, що природовідповідне виховання людей має бути безкоштовним та загальним, передбачати активність і розвиток навичок індустріальної праці, відбуватися від народження до зрілості з перевагою ролі самодіяльних дитячих об’єднань [18, с. 113–596]. Закладаючи необхідність надання дитині свободи вибору вже у віці від 4,5 до 9 років щодо двох корпорацій (маленьких орд і маленьких дружин) із застосуванням певних моральних переваг щодо непривабливої, чорної роботи, Ш. Фур’є підводить до усвідомленої відповідальності за результати особистісного вибору, стверджує значення професійної компетентності, намагається урівноважити альтернативні суперницькі корпорації в суспільній думці, навчити співіснувати людей з різних соціальних прошарків, соціального середовища.

Досліджуючи проблему розвитку соціальної компетентності вчителя у наукових працях від давніх часів до середини XIX ст., не можемо не звернутися до спадщини К. Ушинського, який вважав, що вчитель має стати живою ланкою між минулим і майбутнім, сполучаючи таким чином, як нам видається, історичний суспільний досвід і власний соціальний. Відповідальну роль учителя у вихованні педагог пояснював тим, що вчителеві довіряють моральність і розуміння дітей, їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої Батьківщини [17, с. 200]. Саме тому вчителі мають бути близькими ідеалам і устремлінням народу, володіти педагогічною майстерністю, бути відповідальними, компетентними. Таку думку викладено в праці “Проект вчительської семінарії”. К. Ушинський акцентував на необхідності відкриття окремого факультету для підготовки вчителів, надаючи великого значення громадському вихованню, яке впливає на моральний стан суспільства, соціальний розвиток [19, с. 291–307].

Однак педагог зазначав, що вихователі та вчителі не єдині в житті людини. Такими, а можливо, і значно сильнішими є ненавмисні вихователі: природа, сім'я, суспільство, громада, народ, його релігія й мова, тобто природа та історія в найширшому розумінні. Але і в цих впливах багато що змінює сама людина у її послідовному розвитку, і ці зміни впливають з попередніх змін у її власній душі, на виклик, розвиток або затримку навмисного виховання. Отже, школа може діяти безпосередньо й сильно. Саме тому, як зазначав К. Ушинський, вихователю повинен знати людину в сім'ї, у суспільстві, серед народу, серед людства й сам на сам зі своїм сумлінням; у будь-якому віці, у всіх класах, у всіх становищах, у radoщах і горі, у приниженні й у величчі, у розквіті сил і в недозі, серед необмежених надій і на смертному одрі. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тоді тільки він буде спроможний брати сили в самій природі людини [7, с. 214]. Педагог великого значення надавав народності й громадському вихованню, вважаючи, що дієвість останнього зростатиме, коли “його питання стануть громадськими питаннями для всіх і сімейними питаннями для кожного” [8, с. 236]. Таким чином, визнаючи соціальний виховний вплив школи й учителя, К. Ушинський наголошував на необхідності врахування й впливу соціального середовища, гнучкого реагування на соціальні зміни, актуалізації педагогічного досвіду вчителя, соціального саморозвитку, самовдосконалення і учня, і вчителя. Педагог наполягав на опануванні вчителем різнобічних напрямів знань і мислення в педагогічній практиці, розвитку в нього критичного мислення, здібностей та нахилів, ключових соціальних компетентностей (без термінів), зокрема психологічної, політико-економічної, здоров'язбережної, громадянської, загальнокультурної, соціальної [7, с. 212–215].

Висновки. Зазначена проблема (без термінів) завжди перебувала в центрі уваги науковців від давніх часів до середини XIX ст. Вона відображала існуючий соціальний устрій, була пов'язана із серйозною професійною

освітою протягом життя, оволодінням учителем соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, гнучко реагувати на соціальні зміни й відповідно самому змінюватися, навичками застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в правових, громадянських, економічних відносинах, наданням свободи усвідомленого вибору, який забезпечує адекватну відповідальність перед собою й суспільством, тощо. Перспективами подальшого дослідження є вивчення зазначеної проблеми від середини ХІХ до першої половини ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М. : Академия, 2000.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988.
3. Варецька О.В. Актуальність творчості В. Сухомлинського у формуванні соціальної компетентності вчителя / О.В. Варецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2012. – Вип. І (39). – С. 48–53.
4. Давня українська література : хрестоматія. – К., 1996. – С. 185–188.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
6. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І.Б. Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011. – 36 с.
7. Історія соціального виховання (з давніх часів до середини ХХ століття) : хрестоматія / поряд.: О.С. Радул та ін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 464 с.
8. Історія української літератури : у 8 т. – К. : Наукова думка, 1967. – Т. 2.
9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.
10. Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1985. – Т. 4.
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М. : Просвещение, 1981. – Т. 1. – С. 249–253.
12. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – С. 287–293.
13. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. завед. : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 567 с.
14. Радул О. Історія педагогіки України Х–ХVII століть: Персоналії / О. Радул. – К. : Основи, 2005.
15. Радул А.Б. Історія зарубіжної педагогіки : навч. посіб. / А.Б. Радул, О.С. Радул, О.А. Радул. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Вінниченка, 2008. – С. 223–249.
16. Сковорода Г. Твори : в 2 т. / Г. Сковорода. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 2.
17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 200.
18. Фурье Ш. Избранные сочинения : в 4 т. / Ш. Фурье. – М. : АН СССР, 1954. – Т. III. – С. 113–596.
19. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С.А. Литвинова. – К. : Рад. школа, 1961.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Варецкая Е.В. Вопрос развития социальной компетентности учителя в научных работах (с древнего времени до середины XIX века)

В статье предложен короткий анализ взглядов ученых периода от древности до середины XIX в. относительно развития социальной компетентности учителя. Установлено, что эта проблема (без терминов) отражала существующий социальный строй, связывалась с серьёзным педагогическим образованием в течение жизни, осуществлением учителем и социальными институтами воспитания социально знающего, духовно богатого гражданина, развитием социального интеллекта педагога, обогащением его ценностно-мотивационной сферы, овладением ним социальными ролями, умениями выстраивать межличностные отношения, навыками использования ресурсов социальной среды, получением компетентности в правовых, гражданских, экономических отношениях, профессиональной деятельности, воспитанием ответственности перед собой и обществом и др.

Ключевые слова: социальная компетентность учителя, социализация, профессиональная социализация, социальный опыт, социальный интеллект, социальная среда, образование в течение жизни.

Varetska O.V. The Issue of Teacher's Social Competence Development in Academic Studies (from Ancient Times to the Mid-19th Century)

The article presents the brief analyses of scholars' opinions on teacher's social competence from the ancient times to the mid-19th century. It has been found out that the issue under consideration (though without terminology) has always been of current importance and in the focus of attention. It reflected the social structure, it was associated with lifetime professional training combined with teacher's productive labor, social institutions which train a socially competent, spiritually rich citizens, with enrichment of teacher's values and motivations, mastering of social roles, interpersonal skills development, skills of resources using in social environment, acquiring competence in legal, civil, economic issues, professional activity, with consciously choosing freedom providing relevant personal and civil responsibility. It has been found out that social and emotional teacher's intelligence has been in the focus of attention, his ability to be flexible to social changes and to change himself accordingly, to keep on training professionally as a teacher and in general as a citizen, teacher's responsibility for children's moral values and understanding, their souls and the future of the country have also been considered. It has been emphasized that there is a need to open a faculty of teacher's training specializing in civil education and versatile trends studies in pedagogical practices, critical thinking, skills and abilities and key social competences development (without terminology).

Key words: teacher's social competence, socialization, professional socialization, professional competence, social experience, social environment, lifetime training.