

Аннотация

Акрабова О. П. Правотворчество как особый вид творчества. — Статья.

В статье рассматривается проблема философской категории «творчество» и ее роль в формировании правовой реальности. В статье автор доказывает, что правотворчество только тогда является подлинным творчеством, когда оно способствует гармонизации жизни человека.

Ключевые слова: творчество, право, закон, правотворчество, гармонизация, противоречие.

Анотація

Акрабова О. М. Правотворчість як особливий вид творчості. — Стаття.

Стаття присвячена розгляду проблеми філософської категорії «творчість» та її ролі в формуванні правової реальності. У статті доводиться те, що правотворчість тільки тоді є дійсною творчістю, коли вона сприяє гармонізації життя людини.

Ключові слова: творчість, право, закон, правотворчість, гармонізація, протиріччя.

Summary

Akrabova O. N. Legal creation as special type of creation. — Article.

The article is devoted the problem of philosophical category of «creation» and her role is examined in forming of legal reality. In the article an author leads to that legal creation only then is authentic creation, when it assists harmonization of life of the people.

Keywords: creation, law, legal creation, harmonization, contradiction.

УДК 371.13:101.1

І. В. Шамша

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК МИСТЕЦТВО

Те, що педагогічна майстерність є мистецтвом, не викликає сумніву. Багато відомих педагогів досить аргументовано обґрунтували цю позицію. Педагогіка синтезує в собі практично всі види мистецтв. Але мистецтво не стоїть на місці. Суспільна практика вимагає нових засобів виразності, стимулює пошук нових форм впливу на аудиторію. Це виражається в появі нових напрямків і течій у мистецтві, які краще попередніх відбивають «дух часу». Скажімо, «переживання епохи» художниками в ХХ столітті породило ряд нових напрямів у мистецтві (авангардизм, імпресіонізм, експресіонізм та ін.) Тому в будь-якому виді діяльності, який має загальні з мистецтвом риси (у тому числі в педагогічній майстерності), в принципі можна виокремити елементи цих напрямків. Зокрема, методи педагогіки, на наш погляд, можна структурувати відповідно до напрямків у мистецтві. До речі кажучи, це може дозволити створити досконалішу за існуючу класифікацію методів педагогіки. Проте завдання це нелегке: аналогії не повинні носити механічного характеру. Скажімо, експресіонізм в образотворчому мистецтві й у літературі виражається по-різному відповідно до арсеналу засобів, доступних тому або іншому виду мистецтва, при цьому твір зберігає (експресіоністську) спрямованість, яка чітко простежується.

Мета й завдання педагогічної майстерності, специфіка педагогічної творчості визначають засоби досягнення педагогічних цілей. Саме ці засоби (методи педагогіки), відібрані окремим викладачем, надають певної (наприклад, класичної або абстракціоністської) спрямованості педагогічній творчості.

Можливість структурувати методи педагогіки відповідно до напрямків у мистецтві виникає не лише тоді, коли ми визнаємо, що педагогічна майстерність більшою мірою є мистецтвом, ніж наукою, але й у тому випадку, коли ми обмежимося визнанням того, що мистецтво — це тільки-но одна іпостась педагогіки.

Близкучі приклади такого підходу до роботи з аудиторією дає нам досвід викладання видатними філософами. Як відомо, чудовими викладачами були Сократ, Шеллінг, Шопенгавер, Кант та ін. У ХХ столітті продовжувачами традиції поєднання педагогіки з філософією постали такі мислителі, як Гайдеггер, Гуссерль та ін. Їхня творчість представляє для нас особливий інтерес у світлі розгляду педагогіки як мистецтва.

Міркування в цьому напрямку простежуються в деяких моментах роботи Рюдригера Сафраньки про Хайдеггера.

Рюдигер Сафраньки пише, що М. Гайдеггер, впливовий філософ-екзистенціаліст ХХ століття, під час лекцій застосовував «філософський дадаїзм» [1, 146], протиставляючи його «філософському імпресіонізму». На думку Гайдеггера, «філософський імпресіонізм» — це світогляд, якому передує буття, а повинне бути навпаки: буття повинне слідувати за світоглядом. Позиція Гайдеггера-філософа полягає у визнанні активної, перетворювальної стосовно дійсності ролі суб'єкта пізнання й філософствування. І ця позиція набуває вираження в методах подання матеріалу на лекції Гайдеггера-педагога.

Що ж таке «філософський дадаїзм», якому Гайдеггер надає переваги перед «філософським імпресіонізмом»? Спочатку не заважало б пригадати, що таке дадаїзм у мистецтві?

Існують різні версії відповіді на це запитання. Традиційно прийнято вважати, що термін «дада», від якого утворене слово «дадаїзм», має французьку етимологію й означає «іграшкова конячка». Р. Сафраньки орієнтується ж на такий зміст дадаїзму, який полягає в тому, що ««Дада» символізує найпростіше відношення до навколишньої дійсності. Існує тільки оце «ось», і оце «ось», і оце «ось»... «Це значить: трамвай є просто трамваем і тільки-но, війна — лише війною, професор — лише професором, а відхоже місце — лише відхожим місцем» [1, 147].

Як же дадаїзм реалізується в педагогічній творчості М. Гайдеггера?

Р. Сафраньки вбачає «дадаїстський імпульс» у тому, що лекція М. Гайдеггера «...почалася з питання, нібито поставленого на високі котурни, з питання про «первісну науку», про «первісний намір життя», про «початок всіх початків», а потім повела заінтригованих студентів у зовсім іншу область, змусила їх вникати в темну таємницю їхнього переживання якоїсь кафедри» [1, 147].

Йдеться про те, що Гайдеггер починає свою лекцію із пропозиції проаналізувати кожним із присутніх особисте переживання кафедри, яка перебуває

в аудиторії. Уже в цьому криється виклик: студенти, орієнтовані на класичну лекцію з філософії, змушені аналізувати одиничний матеріальний предмет і своє переживання його, незважаючи на те, що призначення предмета — очевидне. Далі Гайдеггер, немовби запрошуючи студентів мислити разом із собою, пропонує свій аналіз переживання кафедри. У ході цього аналізу стає зрозумілим, що кафедра не сприймається присутніми не як «коричневі поверхні, що сходяться під прямим кутом», не як «ящик, поверх якого надбудований інший», але представляється як кафедра, з якої буде говорити лектор. Гайдеггер не вдоволений результатом аналізу: в «чистому переживанні» кафедра бачиться відразу в багатьох аспектах, які вбирають в себе і названі три. Так, Гайдеггер одночасно бачить кафедру і як кафедру, з якої він буде читати лекцію, і як пюпітр, установлений занадто високо для росту Гайдеггера, на якому лежить книга, так, що це заважає лекторові й т.д. Тобто у чистому переживанні світу «... немає ніякого — як це прийнято називати — фундууючого зв'язку... немає такого, щоб я спершу побачив коричневі поверхні, що сходяться під прямим кутом, потім вони стали переді мною як ящик, потім як пюпітр, і, нарешті, як академічна трибуна...» [1, 140]. Чисте переживання не змушує думку «...блукати манівцями, осягаючи окремі речі»: «Мені, який живе в навколишньому світі, завжди й усюди дається знати: це все отмирне, воно мирствує...» [1, 140–141]. Тобто чисте переживання пов'язане з розумінням предметів, які завжди перебувають у структурі буття, у структурі всезагального, причому ця структура повинна бути співвіднесеною з буттям людини. Розуміння ж предмета як одиничного, ізольованого від інших, є помилковим.

Непорівнянність масштабів одиничного (кафедри як матеріального предмета) і всезагального (первісної науки), очевидно становить сутність прийому, який Р.Сафранські називає «філософським дадаїзмом».

Він навіть зазначає, що «...Гайдеггер бере на себе роль страхопуда: він проковує всіх поборників прекрасного-доброго-щирого. І завдає жорстокого удару по культурі мнимої шляхетності, фальшивої щирості, високих слів, що прикривають безодню обдурювання» [1, 146].

Звичайно ж, «філософський дадаїзм» не може застосовуватися на кожному предметі й у будь-якій ситуації, але треба сказати, що застосування цього прийому дозволяє заінтригувати студента, здивувати його, а «здивування світом», як відомо, в Арістотеля лежить в основі пізнання світу.

Саме завданню «заінтригувати студента» відповідає акторська складова діяльності викладача. З цією метою не зайвим, на наш погляд, буде й застосування відкритого Б. Зейгарник «ефекту незавершеної дії». Ефект полягає в тому, що «...перервані завдання в силу мотиваційної напруги, яка зберігається, запам'ятовуються краще завершених» [2, 470].

Але використання цього ефекту має ряд обмежень. «...При дуже сильній зацікавленості краще запам'ятовувалися завершені завдання, тоді як при слабкій мотивації — перервані завдання» [2, 470]. Також до обмежень використання ефекту незавершеної дії можна віднести його залежність від: «...віку випробуваних, відношення числа завершених завдань до числа незавершених, часу рішен-

ня кожного завдання, відносних труднощів завдань, відношення суб'єкта до перерваної діяльності, його зацікавленості у виконанні завдання й т.д.» [2, 470]. Ці обмеження необхідно враховувати, тому застосовувати його потрібно обережно, оскільки в студента, який зацікавився предметом, незавершена дія викликає лише розчарування й «відбиває» бажання до подальшого пізнання.

«Філософський дадаїзм» можна використовувати не лише у філософських науках, а й, скажімо, у юриспруденції. Оскільки людина завжди вже «отмирствує», перебуває у світі, у певному порядку суцього, а завдання всіх наук вивчати саме світ, то ця ситуація завжди може бути загострена з педагогічною метою. У юридичному аспекті порядок буття представлений правом і законом. Суб'єкт вже перебуває в правовому полі, у тому числі й коли перебуває в аудиторії на лекції. Зіставлення цієї фактуальної ситуації із сутністю права або, скажімо, з особливостями інтерпретації тих або інших законодавчих актів, тобто з «суто теоретичними» проблемами, вірніше підкреслена «непорівнянність» цих ракурсів, може виступати руховою пружиною для пізнавальної активності студентів.

«Дадаїзм у педагогіці» має дві переваги. По-перше, викладачеві вдається активізувати увагу студентів, що надзвичайно важливо в процесі навчання. При цьому спочатку стимулюється мимовільна увага, пізніше — довільна. У результаті — студент повністю зосереджений. Друга перевага полягає в тому, що цей прийом є евристичним методом, який стимулює мислення.

«Педагогічний дадаїзм» може використовуватися як на лекціях (як це робив Гайдеґґер), так і на семінарських заняттях. Побудова питань при цьому повинна здійснюватися таким чином, щоб чітко проглядалася непорівнянність масштабів проблем. Наприклад, на семінарському занятті по філософії проблему можна поставити в такий спосіб: «Як міг Августин Блаженний сумніватися в онтологічній достовірності існування матеріальних предметів, якщо в цій аудиторії вони достовірно існують?».

Акторська складова педагогічної майстерності потребує від викладача певного акторського амплуа. Це амплуа — складний сплав особистісних характеристик самого викладача зі специфічними рисами того або іншого художнього образу. Структурування методів педагогіки відповідно до напрямів мистецтва полегшить завдання вибору викладачем певного амплуа. І той викладач, для якого «дадаїзм у педагогіці» є непридатним, може зупинити свій вибір на інших напрямках і навіть індивідуально скомбінувати кілька стилів. У всякому разі, розробка педагогічної теорії в цьому напрямку дозволить починаючому викладачеві зіставляти теоретичні цілісності, як деталі конструктора, вибираючи підходящі й відсіваючи непридатні, що значно полегшить його вибір.

Гайдеґґер зупинив свій вибір на дадаїзмі. Але це не означає, що імпресіонізм зовсім не можна застосовувати в педагогіці. Безумовно, рішення деяких педагогічних завдань припускає застосування саме імпресіонізму. Крім того, імпресіонізм у педагогіці може більше відповідати особистісним характеристикам окремих викладачів, і в цьому випадку вибір варто здійснювати на користь імпресіонізму.

На завершення варто сказати, що застосування методів педагогіки, вибудованих відповідно до напрямків у мистецтві, вимагає навичок творчої роботи й від викладача, і від студентів. Це ще раз підкреслює, що педагогічна майстерність є скоріше мистецтвом, чим наукою, такою діяльністю, яка спирається на творчість. Можливо, пошук сутності педагогічної майстерності в історії мистецтва, а не історії науки, швидше наблизить нас до істини при відповіді на запитання: у чому причина педагогічного успіху?

Література

1. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время / Рюдигер Сафрански ; пер. с нем. Т. А. Васюковой при участии В. А. Бруп-Цехового ; вступ. ст. В. В. Бибихина. — 2-е изд. — М. : Молодая гвардия, 2005. — 614 с. — (Серия: Жизнь замечательных людей : Сер. биограф. ; вып. 956).
2. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.

Анотація

Шамша І. В. Педагогічна майстерність як мистецтво. — Стаття.

У статті обґрунтовується необхідність виокремлення в педагогічній майстерності напрямів, які притаманні мистецтву (дадаїзм, імпресіонізм та ін.), на прикладі творчості відомих західноєвропейських філософів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, викладання філософії, філософський дадаїзм, філософський імпресіонізм, методи стимулювання мислення, творчість у педагогіці.

Аннотация

Шамша И. В. Педагогическое мастерство как искусство. — Статья.

В статье обосновывается необходимость выделения в педагогической деятельности направлений, которые свойственны искусству (дадаизм, импрессионизм и др.), на примере творчества известных западноевропейских философов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, преподавание философии, философский дадаизм, философский импрессионизм, методы стимулирования мышления, творчество в педагогике.

Summary

Shamsha I. V. Pedagogical mastery as an art. — Article.

The article substantiates the need for pedagogical activities in areas that are inherent in the art (dadaism, impressionism, etc.) as an example of creativity known Western European philosophers.

Keywords: pedagogical mastery, teaching of philosophy, philosophical dadaism, philosophical impressionism, methods of stimulating thinking, creativity in teaching.