



Теорія і методологія освіти

Естетичні чинники педагогічної взаємодії



Олена ОТИЧ,

доктор педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, спрямована на рефлексивне управління самостійною діяльністю учнів або студентів у навчально-виховному процесі за допомогою різних засобів педагогічного впливу. Її можна представити як сукупність професійних дій, операцій і вчинків учителя чи викладача, підпорядкованих меті спонукання своїх вихованців до учіння й саморозвитку певних якостей особистості, а також забезпечення оптимальних умов для цієї діяльності. За своєю сутністю педагогічна діяльність є мета-діяльність, що реалізується в процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу і визначально залежить від її змісту й характеру [12, с. 14–19].

Педагогічна взаємодія передбачає спільну навчально-виховну діяльність педагога та учнів (студентів), спрямовану на досягнення певної освітньої мети. При цьому педагог завжди є комунікативним лідером, тобто, незважаючи на обраний за основу стиль цієї взаємодії, він обов'язково має бути «на крок попереду» своїх вихованців, інакше не зможе виконувати педагогічну функцію «дітоведення» (від давньогр. *παίδες* – діти і *αγω* – веду). На практиці це виявляється у різні способи: наприклад, в ідеї «педагогічного метра» А.Макаренка або у визначеній в професіограмі майстра виробничого навчання вимозі до його кваліфікаційного рівня, який має бути хоча б на розряд вищим за рівень, що присвоюється випускникам професійного навчального закладу, в якому він працює.

Зважаючи на те, що психологічна комфортність педагогічної взаємодії значною мірою залежить від відчуття учнями й студентами захищеності, підтримки, поваги й любові, то найважливішою функцією педагога, крім власне педагогічних, є, як зазначає І.Зязюн, батьківська. Він наголошує: «...вчитель є носієм батьківських функцій, використовуючи владу захисту, заохочення, підтримки учнів, ... перетворюючи авторитет влади на владу авторитету» [5, с. 291]. Нездатність педагога виконувати цю функцію стає причиною негативного ставлення до нього вихованців, несприйняття ними навчального закладу, відразу до навчання взагалі. Це дуже яскраво й емоційно відображено А.Гавальдою у творі «35 кіло надії», епіграфом до якого є: «Я ненавиджу школу...» [2, с. 3].

Негативна модальність почуттів, викликаних педагогом в учнів, дискредитує саму педагогіку як теорію і практику формування та розвитку особистості. Саме з огляду на це проти традиційної системи виховання виступав Л.Толстой, називаючи його насильницьким впливом на особистість, що є неплідним, незаконним і неможливим.

Початок третього тисячоліття характеризується появою ще більш радикальних поглядів на виховання й педагогіку. Зокрема, німецький психоаналітик Аліс Міллер у книзі «Спочатку було виховання» називає його «насильством, що негативно позначається на психічному розвитку дитини», а педагогіку – «теорією й практикою такого насильства» [11, с. 7]. Автор прагне довести, що саме через тисячолітню авторитарну педагогічну практику людство не може вибратися з порочного кола насильства, придушення й витіснення в безсвідоме пережитих вихованцями у дитинстві негативних почуттів, зокрема болю й гніву. Наслідком цього є поява в суспільстві тиранів, маніяків та інших асоціальних типів. Цій «чорній педагогіці» А.Міллер протиставляє психотерапію, яка, на її думку, «розриває порочне педагогічне коло й вивільняє репресований емоційний досвід дитинства із в'язниць несвідомого завдяки особливій якості терапевтичних (приймаючих, емпатійних та конгруентних) стосунків» [11, с. 61].

Оскільки в кожній, навіть такій епатажній, як у А.Міллер, теорії є своя логіка і з неї можна винести певний «педагогічний урок», вважаємо, що в цій теорії заслуговує на увагу ідея про необхідність

психологізації освіти й забезпечення її валеологічності, саногенності та креативності. Це уможливлено, на нашу думку, на основі осмислення й упровадження в сучасну освіту положень психологічної педагогіки (Е.Стоунс, І.Зязюн). Вона інтегрує в собі ідеї педагогіки, психології і, до певної міри, естетики, завдяки чому сприяє опочуттєвленню педагогічної взаємодії, перетворенню її на «справжнє мистецтво», за допомогою якого педагог осягає внутрішній світ вихованців і переживає разом з ними «дивні катарсичні стани», щасливі миті осягання, інсайту, що стають «збудниками і зумовлювачами оптимізму в нелегкій педагогічній творчості» (І.Зязюн) [5, с. 69].

Естетичний характер такої педагогічної взаємодії зумовлює підвищення вимог до естетико-психологічних аспектів педагогічної майстерності вчителя, що уподібнюють його працю до мистецтва актора і виявляються у необхідності «завоювати» свою аудиторію учнів, зацікавити, «закохати у себе» (В.Шаталов). Це потребує від педагога врахування образу цієї аудиторії, передбачення і відчуття її зворотної реакції, заразливості, емпатійності, рефлексивності, естетичної виразності, артистичності, атрактивності, харизматичності, динамізму й магнетизму його особистості. Ці якості, на нашу думку, можна вважати *естетичними чинниками* педагогічної взаємодії, адже вони, зумовлюючи позитивні або негативні естетичні почуття в суб'єктів освітнього процесу, не просто впливають на характер їхніх взаємин, а й переносяться учнями і студентами на ставлення до предмета, який викладає педагог, навчального закладу й навчання в цілому.

Аналіз естетичних чинників педагогічної взаємодії потребує, передусім, з'ясування сутності цього поняття.

У словниках та енциклопедіях «чинник» визначається як рушійна сила будь-якого процесу, що детермінує його характер чи окремі риси [17, с. 565]. Зважаючи на те, що рушійні сили процесу можуть бути зовнішніми й внутрішніми, вчені розрізняють відповідно зовнішні (об'єктивні), внутрішні (суб'єктивні) та об'єктивно-суб'єктивні чинники.

Перші з названих чинників пов'язані з освітнім середовищем, системою й послідовністю дій та взаємовпливів суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення очікуваного педагогічного результату. Другі – з внутрішніми передумовами й особистісними якостями учасників педагогічної взаємодії, що сприяють чи перешкоджають отриманню цього результату. Треті – стосуються організації та управління саморозвитком і самовдосконаленням суб'єктів навчально-виховного процесу. При цьому простежується така закономірність: якщо на початку педагогічної взаємодії зовнішні чинники впливають на її суб'єктів, незалежно від їхньої волі, то, зростаючи і набуваючи особистісного досвіду, суб'єкти вже самі починають коригувати міру значущості різних чинників для себе й власного розвитку.

Серед різноманітних чинників педагогічної взаємодії вчені виокремлюють такі найважливіші: процеси дозрівання організму, соціальний досвід, культурно-освітнє та соціальне середовище (Ж.Піаже); соціальну ситуацію розвитку (Л.Виготський); біологічні (спадковість, анатомо-фізіологічну будову, тип ВНД, фізичні особливості, задатки, здібності, обдарованість, аномалії спадкового походження та отримані під час вагітності й пологів), соціальні (макро-, мезо- та мікросередовище й виховання); психологічні (індивідуальні властивості, власну активність та практичну діяльність людини) (Б.Ананьєв); індивідуальний досвід; наслідування, самонавчання, самовиховання, милування художніми творами і природою, самостійну діяльність та творчу працю, мрії, особистий ідеал, потреби, інтереси, цінності; свободу, психофізіологічні, ставово-вікові й індивідуальні особливості особистості; провідний вид діяльності; самоставлення (Г.Коджаспірова) тощо.

Виокремлюючи естетичні чинники педагогічної взаємодії, ми виходили з розуміння естетики як науки про становлення і розвиток людських почуттів, що виступають зумовлювачами всіх видів людського досвіду (О.Баумгартен, І.Зязюн). Адже «жодна сфера людського поза естетичними чинниками немислима, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням» [4, с. 20]. Зважаючи на те, що ці процеси супроводжуються виникненням естетичних емоцій і почуттів, які стають детермінантами людських потреб, мотивують поведінку і регулюють діяльність організму (Т.Шингаров), ми розглядаємо естетичні емоції, почуття й переживання як важливі естетичні чинники педагогічної взаємодії, що через вплив на афективну сферу особистості її учасників визначально впливають на перебіг і результати цієї взаємодії.

Сучасні вчені довели, що *емоції* є «безпомилковими індикаторами» (І.Зязюн), які вказують на істинне ставлення людини до всього, що відбувається, зокрема й до власного когнітивного і поведінкового функціонування у системах «учитель–учень» («викладач–студент»). Адже вони виконують не лише мотиваційну, а й когнітивно-оцінну роль, «енергетизують і організують сприймання, мислення і дію, ...зумовлюють пізнавальну діяльність» [там само, с. 17]. Естетичні завдання емоцій полягають у «постачанні матеріалу для наук, що їх осягає переважно інтелект; пристосовуванні наукового пізнання до будь-якого розуміння; поширенні вдосконалення пізнання за межі чітко осягненого» [там само, с. 19]. Саме цими завданнями зумовлюються, на нашу думку, професійні вимоги до емоційності педагога як організатора педагогічної взаємодії.

М.Педаєс вважає цю якість педагога найважливішим чинником навчально-виховної взаємодії, оскільки від неї залежить успіх його впливу на аудиторію, вона мобілізує учнів, спонукає їх до дій, підвищує їхню інтелектуальну активність [13, с. 96].

Дослідження вченими-психологами емоційної сфери педагогів засвідчило такі професійні особливості її виявлення, як:

– переважання емоцій радості й суму над емоціями страху та гніву (що є педагогічно доцільним, адже страх і гнів заважають педагогічній діяльності, оскільки призводять до розгубленості, скутості, перешкоджають прояву творчої ініціативи, прагненню до інновацій, заважають налагодженню контактів з учнями);

– висока емоційність (причому, за даними Є.Льїна, ця якість більше виражена в учителів початкових класів, фізкультури, праці, мистецьких дисциплін, ніж у викладачів природничо-математичних і гуманітарних дисциплін) [7, с. 379];

– емоційна стійкість як найбільш важлива професійна якість [1, с. 72], хоча, за результатами дослідження Р.Рахматулліної, надмірно виражена емоційна стійкість здійснює негативний вплив на психорегуляцію педагогічної діяльності [14];

– пряма залежність рівня педагогічної майстерності від різноманітності емоційних типів [15, с. 114–118], причому що вищий рівень педагогічної майстерності, то більша різноманітність емоційних типів педагогів, адже, як відомо, всі нікчемні педагоги є нікчемними однаково, а всі гарні – гарними кожен по-своєму;

– інвертована криволінійна залежність рівня педагогічної майстерності від ступеня експресивності педагогів (найвища експресивність притаманна, за спостереженнями Є.Льїна, педагогам із середнім рівнем педагогічної майстерності, в той час як у вчителів з високим рівнем майстерності вона виражена помірно, що поєднується з оптимальною організацією педагогічних дій, а в учителів з низьким рівнем педагогічної майстерності спостерігається слабо виражена експресивність при великій кількості зайвих рухів. На цій основі вчений дійшов висновку, що педагоги із середнім рівнем педагогічної майстерності навчилися виявляти експресію, але не навчилися її контролювати. Отже, для ефективної педагогічної діяльності, за Є.Льїним, є небажаною як занадто висока, так і занадто низька експресивність) [7, с. 381];

– пряма залежність рівня емпатії, педагогічної проникливості, комунікабельності, вміння розпізнавати емоції та організувати педагогічну взаємодію від рівня вираженості у педагога емоційності [6]. За спостереженням Г.Коджаспірової, викладачі вищих навчальних закладів вважають здатність розуміти студентів та адекватно оцінювати їхні особистісні якості й стани однією з найважливіших професійних якостей педагога вищої школи. Науковець вважає цю якість другою за значенням після знання предмета, який викладається педагогом, його професійної компетентності [8, с. 217]. Б.Лихачов розглядає здатність до розуміння та адекватної оцінки педагогом вихованців як важливу складову педагогічного мистецтва [10, с. 247].

Значення емоційності вчителя як естетичного чинника педагогічної взаємодії полягає, на нашу думку, в тому, що вона зумовлює здатність «випромінювати» позитивні естетичні емоції й створювати навколо себе своєрідне естетичне поле позитивної почуттєвості, «заражаючи» своїх учнів і студентів естетичними емоціями та почуттями. Вони як «особливий розумовий психічний стан своєрідного натхнення, піднесення, екстазу, пошуків гармонії, задоволення потреб у досконалості, прекрасному» [9, с. 149] стають передумовою усвідомлення суб'єктами педагогічної взаємодії привабливості педагогічної дії, вироблення естетичного ставлення до неї, визначення вчителем цінностей педагогічної діяльності. А це, у свою чергу, передбачає свідому саморегуляцію ним цієї діяльності з позицій педагогічної естетики, тріади естетичних категорій «прекрасного – потворного», «піднесеного – низького», «комічного – трагічного». У цьому процесі відбувається формування власної педагогічної позиції вчителя, що впливає на зміст і засоби організованої ним педагогічної взаємодії, здійснення педагогічних виборів, прийняття рішень, адже, як справедливо стверджують психологи, емоції й почуття визначають спрямованість дії.

Зважаючи на те, що естетичне почуття існує як емоційне переживання людиною свого естетичного ставлення до дійсності, закріпленого естетичною діяльністю щодо її освоєння [18, с. 396], важливим естетичним чинником педагогічної взаємодії є естетичне переживання. Воно розглядається як імпресивний компонент емоційного реагування, «хвилювання» [7, с. 18]; емоційно забарвлений стан і явище дійсності, які відчуває суб'єкт і які безпосередньо представлені в його свідомості й виступають для нього як життєва подія [16, с. 326].

Коли йдеться про суб'єктів педагогічної взаємодії, естетичне переживання, на нашу думку, доцільно розглядати як їхню внутрішню інтелектуально-вольову діяльність щодо усвідомлення відповідності різних її аспектів вимогам педагогічної естетики, «виробництво естетичного смислу» конкретної педагогічної ситуації, що спричиняє вибір її учасниками відповідної стратегії й тактики розв'язання.

Якщо переживання вчителя та учнів у ході педагогічної взаємодії мають позитивну естетичну модальність, тобто є приємними, бажаними («піднесення», «милування», «задоволення», «радість», «гордість» тощо), то ця взаємодія буде для них психологічно комфортною і, як наслідок, саногенною й успішною. Якщо ці переживання є негативними, неприємними, небажаними («приниження», «відраза», «невдоволення», «страх», «сором», «розчарування», «гнів» тощо), то в ході педагогічної взаємодії неодмінно виникатимуть різноманітні бар'єри (психологічний, комунікативний та ін.), дидактогенії, і вона виявиться приреченою на педагогічну поразку.

Водночас, навіть переживаючи цю поразку, вчитель теж може здійснювати це різними способами.

У зв'язку з цим вважаємо, що негативні переживання педагога в ситуації неуспішної педагогічної взаємодії можна розглядати на основі класифікації Ф.Василюка. Дослідник поділяє переживання складних життєвих ситуацій на види:

– *гедоністичні*, які спонукають педагога ігнорувати факт, що відбувся, внутрішньо викривлюють і заперечують його («нічого страшного не сталося»). Цей тип переживань науковець називає захисною реакцією інфантильної свідомості;

– *реалістичні* переживання, що підпорядковуються принципу реалістичності. Їхню основу становить механізм терпіння, об'єктивного ставлення до того, що відбувається. У цьому разі вчитель приймає реальність невдалої педагогічної взаємодії, пристосовуючи свої потреби та інтереси до нової, більш педагогічно доцільної ситуації. Водночас йому необхідно зберегти позитивне самоставлення, і найважливішою умовою для цього стає створення ним нової проблемно-конфліктної ситуації, «рефлексивної ями», що визначає межу, яку не можна перетинати, не подолавши власної особистісної та професійної недосконалості. Проблемність цієї ситуації полягає в тому, що наявний спосіб самоставлення педагога усвідомлюється ним як такий, що «блокує» його професійно-особистісну самореалізацію, а її конфліктність виявляється в усвідомленні ним внутрішньоособистісної суперечності між обмежувальним способом самоставлення й значущою потребою бути успішним у професійній діяльності;

– *ціннісні* переживання, відповідно до яких педагог повністю визнає наявність критичної ситуації, що завдає шкоди його авторитету в очах вихованців, колег і батьків. Професійно-педагогічне ставлення, що стало неможливим, не зберігається в його свідомості незмінним і не відкидається повністю, а впливає на перебудову особистості й діяльності, спричиняючи активізацію механізмів переосмислення себе як суб'єкта педагогічної діяльності й мобілізацію зусиль для подолання власної професійної неспроможності. Орієнтоване на самозаглиблення й самопізнання, ціннісне переживання може сприяти досягненню педагогом більш високого рівня осягнення сенсу життя й професійно-педагогічної діяльності. Ця здібність, за висловом С.Рубінштейна, полягає в тому, щоб осягнути життя у всій його величчї й розпізнати те, що в ньому є істинно значущим;

– *творчі* переживання – це, за висловом Н.Дроздової, переживання вольової особистості [3, с. 71], яка вже має досвід вольової поведінки й у складній професійній ситуації зберігає здатність свідомо та зібрано шукати вихід з критичного стану. Це самотворення, самобудова, творчість. Саме такі переживання, на думку дослідниці, спонукають педагога змінити ситуацію неможливості й протиставити їй, на перший погляд, нерозсудливі дії, які в даному випадку виявляються єдино правильними і педагогічно доцільними.

Процес подолання складних життєвих і професійних ситуацій, на думку Ф.Василюка, містить у собі одночасно декілька типів переживань, дія яких відбувається або комплексно, або в послідовній зміні. Від того, який тип переживання домінує, залежить ступінь збереженості особистості після виходу зі складної життєвої ситуації. Якщо домінантним був принцип задоволення, то переживання навіть у разі успіху може призвести до регресу особистості; принцип реальності утримує особистість від деградації. Але лише принципи цінності й творчості мають можливість, з погляду вченого, перетворювати потенційно руйнівні події життя і професійної діяльності на можливість духовного зростання й вдосконалення особистості [там само, с. 72].

Узагальнюючи, зазначимо, що естетичні чинники відіграють винятково важливу роль у забезпеченні ефективності педагогічної взаємодії. Це зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення їх науковцями й ознайомлення з цими напрацюваннями педагогів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації, оскільки, як засвідчує сучасна освітня практика, опертя в педагогічній взаємодії винятково на когнітивні чинники не дає бажаного педагогічного результату. Й лише у єдності когнітивного, афективного та вольового аспектів педагогічної взаємодії уможливується гармонійний розвиток її суб'єктів, становлення їх як цілісних особистостей, відповідальних за успішність власної діяльності та життєвості.

Література

1. Аминов Н.А. Психологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71–77.
2. Гавальда А. 35 кило надежды / Анна Гавальда. – М.: Флюид; FreeFly, 2007. – 37 с.
3. Дроздова Н.В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Дроздова. – Самара, 2009. – 252 с.
4. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / І.А. Зязюн / ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14–36.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
6. Иванова С.П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.П. Иванова. – СПб., 2000.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
9. Либкнехт К. Мысли об искусстве / Карл Либкнехт. – М., 1971. – С. 149.
10. Лихачёв Б. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачёв. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – 520 с.

11. *Миллер А.* Вначале было воспитание: пер. с англ. / Алис Миллер. – М.: Академический Проект, 2003. – 464 с.
12. *Педагогічна майстерність*: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамуценко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – Вид. 3-тє, допов. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
13. *Педаяс М.И.* Эмоциональность как фактор взаимодействия / М.И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. – Таллинн, 1979. – С. 90–96.
14. *Рахматуллина Р.С.* Структура свойств личности и особенностей черт характера и их роль в психической регуляции педагогической деятельности учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.С. Рахматуллина. – М., 1996.
15. *Сырицо Т.Г.* Особенности эмоциональности учителя и успешность его деятельности / Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов // Психологическое обеспечение трудовой деятельности. Экспериментальная и прикладная психология. – Л.: ЛГУ. – 1987. – Вып. 12. – С. 114–118.
16. *Шапар В.Б.* Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
17. *Энциклопедический словарь*: В 2-х т. / гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 2. – 736 с.
18. *Эстетика*: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

Анотації

Олена ОТИЧ

Естетичні чинники педагогічної взаємодії

У статті обґрунтовано значення естетичних чинників педагогічної взаємодії, серед яких найважливішими визначено естетичні емоції, почуття й переживання. Саме вони зумовлюють зміст і характер взаємин суб'єктів освітнього процесу, «виробництво естетичного смислу» конкретної педагогічної ситуації, що спричиняє вибір її учасниками відповідної стратегії і тактики розв'язання.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, вчитель, учень, викладач, студент, естетичні чинники, естетичні емоції, естетичні почуття, естетичні переживання.

Елена ОТЫЧ

Эстетические факторы педагогического взаимодействия

В статье обосновано значение эстетических факторов педагогического взаимодействия, среди которых наиважнейшими определены эстетические эмоции, чувства и переживания. Именно они обуславливают содержание и характер отношений субъектов образовательного процесса, «производство эстетического смысла» конкретной педагогической ситуации, что содействует выбору её участниками соответствующей стратегии и тактики разрешения.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, учитель, ученик, преподаватель, студент, эстетические факторы, эстетические эмоции, эстетические чувства, эстетические переживания.

Olena OTYCH

Aesthetical factors of pedagogical co-operation

The value of aesthetical factors of pedagogical co-operation, among which aesthetic emotions, senses and experiences are certain major, is grounded. In fact they stipulate maintenance and character of relations of subjects of educational process, «production of aesthetic sense» of concrete pedagogical situation, that assists a choice its participants of the proper strategists and tacticians of its permission.

Keywords: pedagogical co-operation, teacher, pupil, professor, student; aesthetical factors; aesthetic emotions, aesthetic senses, aesthetic experiences.

