

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Воспитание как воздействие на человека извне не является всемогущим фактором и его эффективность может быть сведена до минимума, если не учитывать внутреннюю активность личности, её потребности и способности к саморазвитию, самосовершенствованию.

По соотношению и сочетанию качеств, характеризующих особенности и структуру личности, различают четыре иерархических уровня - подструктуры: уровень темперамента, особенностей психических процессов, опыта личности, направленности личности (К.К. Платонов).

Уровень направленности личности объединяет социальные по содержанию качества, определяющие отношения человека к окружающему миру, служащие направляющей и регулирующей психологической основой его поведения. Среди них интересы, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы.

Человек – весьма совершенная самоуправляющаяся и саморегулирующаяся система. Уровень самоуправления – одна из главных характеристик личностного развития. Психологический механизм самоуправления довольно сложен, но совершенно очевидно, что личность выборочно относится к внешнему воспитательному или обучающему воздействию, принимает или отвергает предлагаемые им ценности, являясь тем самым активным регулятором собственной психической деятельности.

Всякое изменение, всякий шаг в развитии личности происходит как её собственный эмоциональный выбор или сознательное решение, то есть регулируется личностью изнутри.

Ценностные морально-этические ориентации человека вместе с комплексом соответствующих знаний, умений и навыков представляют сферу нравственных качеств личности. Их воспитание основывается на понимании и освоении нравственных ценностей, составляющих общечеловеческую мораль.

В общей направленности личности как системообразующее понятие, раскрывающее сознательное стремление личности к отражению собственной идентичности, выделяется «Я – концепция». Она рассматривается как способность человека к описанию того, каким он является на самом деле, и того, каким ему следует быть (М. Мид). Термин включает в себя как бы два понятия: «Я» – реальное и «Я» – идеальное. Адаптация к окружающему миру и включение в целостную систему отношений происходит более успешно у человека, воспринимающего два этих собственных «Я» не слишком далеко отстоящими друг от друга (М. Мид).

В теории «зеркального Я» «Я – концепция» рассматривается как отражение того, что о ней думают и как к ней относятся окружающие (Ч. Кули).

Р. Бернс определяет «Я – концепцию» как стержень развития личности, включая сюда осознание личностью самоё себя, её ориентации относительно жизненных ценностей.

Эмоциональная оценка своего «Я», потребность и стремление к сближению реального и идеального «Я», осознание значимости и понимание того, что извне идет разное отношение к собственному «Я»

играют огромную роль в формировании системы ценностей личности и, как следствие, её поведения, мотивов, характера.

Осмысление социального значения явлений мира и установление личностного смысла по отношению к ценностным объектам происходит через ценностно-ориентированную деятельность человека. Такая деятельность не имеет предметного, материализованного результата и отличается именно невидимым продуктом в виде идеи, знания, принципа, отношения, чувства, мотива, цели.

Без обучения, которое обеспечивает знание и умение жить в этом мире, невозможно формирование ценностных отношений. Объект, явление, поступок могут стать для личности ценностью лишь при условии его познания.

В исследовании Т.И. Власовой отмечается значение образно-метафорического мышления и когнитивно-смыслового компонента в овладении системной иерархией ценностей. Особо подчеркивается, что знания приобретут субъективный смысл, когда пройдут через стадию личностного переживания, чувств и перейдут на уровень понимания.

В младшем школьном возрасте задачей-доминантой (Е.Н. Щуркова) является формирование социально-ценностного отношения к нормам социальной культуры: гигиеническому, правовому, эстетическому, этическому, бытовому. Этому возрасту присуще подсознательное стремление (потребность) к созданию положительного (идеального) «Я» – образа.

Характерной особенностью младшего школьника является прямая и быстрая связь эмоций и поведения. В «Я – концепции» личности доминирует «Я» – эмоциональное, где элементы: «Я» нравлюсь, способен, защищён, создают основу положительным проявлениям личности, успеху, прогрессу.

Через собственное «Я» каждый ребенок имеет свой конкретный смысл, который он сам выбирает из транслируемой ему педагогом системы ценностей. Для каждого этот смысл является единственным, неповторимым и истинным.

Таким образом, развитие ценностных позиций ребенка в контексте воспитательной цели выстраивается педагогом как содействие формированию субъективности ребенка, способного определить стратегию и тактику собственной жизни, осмысленно осуществлять выбор и нести за него ответственность.

Общение педагога с ребенком есть перевод его на позицию субъекта, если целью воспитания является не поведение ребенка, а его ценностное отношение к явлениям окружающего мира. Формируется это отношение свободно в процессе взаимодействия с миром и педагогом как посредником и представителем этого мира. Ориентация на ценностное отношение ребенка означает поиск оптимального сочетания прямого воздействия на ребенка с целью транслирования ему социокультурной нормы и одновременно сохранения за ним права самостоятельного выбора.

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В МНОГОКУЛЬТУРНОМ СЛАВЯНСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современная цивилизация обращается к вопросам жизнедеятельности человека, что определяет гуманизацию общественных отношений, поскольку, включаясь в общественную жизнь, человек осуществляет свою деятельность в социокультурной и общественной среде, насыщенной различными культурами. Это влечет за собой особые требования к человеку как личности и как субъекту культуры.

В данном контексте особую актуальность, приобретает проблема возникновения и развития многокультурного славянского пространства в полиэтническом многонациональном обществе, которое обеспечивало бы диалогические, толерантные отношения между культурами различных народов. Проблема создания и развития культурного славянского пространства стала более актуальной с момента распада СССР, сопровождавшегося осложнением межэтнических взаимоотношений.

Объясняется это прежде всего тем, что современное образование становится фактором и в определенной степени гарантом развития цивилизации в условиях демократии. Кроме того, в XXI веке образование становится одной из важнейших отраслей человеческой деятельности, оно призвано формировать научный, культурный, духовный базис любого общества. Существует взаимообусловленная связь между процессами, имеющими место в данном обществе, и уровнем развитости образовательной среды. Таким образом в целом уровень развитости системы образования, наличие молодежных и образовательных программ, неразработанность законодательной базы служат отражением состояния общественных систем. Помимо этого, глобализация мира и трансформация общества обостряют вопрос формирования нового типа отношений между людьми и, в частности, национальных. Данный факт выдвигает перед образованием достаточно сложный комплекс практических и теоретических проблем. Для их решения требуется привлечение всех компонентов педагогической науки (теории воспитания, дидактики, общих основ педагогики), так как без решения исходных общепедагогических проблем во взаимосвязи со смежными (социальными, культурологическими, психологическими), вся последующая педагогическая цепочка будет неадекватной.

Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учета в образовании этнокультурного фактора, с другой – создания условий для познания культур иных народов, «вливания» в мировое культурно-образовательное пространство. Образование при этом является действующим инструментом развития духовно-нравственного становления молодежи с учетом социокультурной и исторической ситуации.

В этом контексте особую актуальность приобретает педагогическое взаимодействие, которому свойственна определенная динамика развития, поскольку в данном процессе происходит развитие способности как преподавателя, так и студента к самореализации в единстве со становлением у них конструктивного или деструктивного отношения друг к другу и педагогической реальности. Выбор средств достижения цели зависит от уровня развития конфликтологической культуры и способностей педагога,

что требует наличия у него нравственности, духовности, а также понимания и осознания своей значимости для учащихся. Исходя из этого, на первый план в педагогическом взаимодействии выдвигается гуманистическая функция педагогического процесса, что не предполагает ее абсолютизации, так как невозможно интерпретировать явление гуманистической направленности учителя вне его отношений к учащемуся.

С целью гармонизации межэтнических отношений, разрешения противоречий, возникающих в педагогическом процессе высшей школы, формирования гуманистических, конструктивных связей, целесообразно вовлекать студентов в различные виды учебной и внеучебной работы. Данные направления подразумевают глубокое и всестороннее изучение педагогами и студентами особенностей собственной культуры; формирование представлений о многообразии мировых культур, воспитание уважительного отношения к культурным различиям.

Образование как способ социокультурного воспроизводства человека представляет собой единство педагогических воздействий и собственной активности студентов, чему способствуют педагогическое общение, познание, обмен информацией, организация деятельности, сопереживание, самоутверждение.

А.П. Илькова, М.Я. Макарова

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ

Интенсивная смена информационных потоков, социокультурной ситуации в обществе, внутренних взаимосвязей человека и мира создает необходимость определения шкалы ценностей, предпочтений и выборов человека. По сути, педагогике необходим смысловой комплекс, который бы обеспечил основание, логику и диалектику воспитательной деятельности. Если человек хочет видеть сравнимые и несравнимые, равнозначные и соподчиненные отношения между понятиями, ему необходимо знать, что составляет основы шкалы ценностей и какова стратегия воспитания в среднем профессиональном и высшем учебном заведении.

Еще Аристотель при оценке ценностей делил их на блага внешние, блага душевные и блага телесные. У Пифагора главнейшие ценности – нравственные. Фома Аквинский считал Бога первой абсолютной причиной, смыслом и целью всего существования. Ф. Бэкон выделял, помимо трансцендентных ценностей, познание как достижение, преобразующее жизнь человека («Знание – сила»). А. Шопенгауэр человеческие ценности видел в следующем: что такое человек есть (здоровье, сила, красота, ум); что человек имеет (собственность и владение); чем человек представляется (честь, ранг, слава).

К. Ясперс видел смысл жизни поверх всех целей в мире, когда целью является независимость человека, который действует в мире, но не подчиняется ему. Современная наука исходит из необходимости изменения образования в той части, которая касается ценностных оснований (Е.А. Ямбург, И.С. Каган, В.В. Сериков, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко). Но для этого важно, чтобы педагог освоил эти ценности сам. Нельзя передать то, что не понял, не принял и не исповедуешь сам; с позиций ценностного подхода нельзя выработать доверительное, уважительное, возвышающее

отношение к другому, считая себя ничтожным. Пессимизм и цинизм ведет к минимизации ценности, к сужению смыслового поля. Как считает К.А. Абульханова, «цинизм – крайнее выражение пассивности людей, исключенности из жизни, он опасен тем, что выражает готовность к реализации актуальных ценностей – жесткости и насилия». Как афористично заметил О. Уайльд: «Циник знает всему цену, но не знает ценности».

Чем более высокого духовного достоинства ценности удается приобрести человеку, тем менее он зависим от внешних обстоятельств, тем большее влияние на судьбы и ценности других людей способен оказывать. Чем ниже ценностный уровень спускается к ценностям обыденно-житейским, тем больше человек вовлечен в зависимость от складывающихся внешних условий жизни, тем меньше его потребность в ценностной работе сознания. Способность переживать жизнь и есть способность видеть ее смысл, видеть смыслы ситуаций, событий, отношений.

Среди возможностей достижения смысла жизни и реализации ценностей, В. Франкл видит: 1) деятельность; 2) переживание; освоение жизненных ценностей; 3) страдание как очищение духовного мира человека.

К. Изард совестью называет аффективно-когнитивную структуру, лежащую в основе поведения человека. Она складывается из чувства вины – мучительного чувства неправоты перед другими людьми; чувства ответственности – ориентации на самостоятельное принятие решения, поведения и чувства морального стыда – неудовольствия от плохих манер и поступков.

В рамках культурно-исторической педагогики при освоении ценностей сердцевинной, основанием, сущностью и одновременно условием существования является духовная свобода. М.М. Поташник считает, что развитием множества миров и смыслов мы даем личности выбор. В осознании примата духовного над материальным, постановке акцента на ценностях и смыслах, педагогика не отрывается от земли, а дает высокое звучание вопросам обучения и воспитания.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций двух народов – славянского и крымских татар, – данный К. Коростелиной, показывает, что из терминальных ценностей (ценности – цели) славяне выбирают такие базовые общечеловеческие, общекультурные ценности, как здоровье, любовь и счастливая семейная жизнь. Из инструментальных ценностей (ценности – средства) славяне отдают предпочтение честности, затем воспитанности и далее – образованности, непримиримости к недостаткам в себе.

У славян более развитым оказывается ценностный комплекс, связанный с обслуживанием деятельности: самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, твердая воля. Однако исполнительность оценивается славянами в два раза ниже, чем представителями крымско-татарского народа, и занимает одно из последних мест. Появилось недооценивание ценностей, связанных с активной деятельной жизнью, творчеством, эффективностью в делах.

Исследование, проведенное нами среди студенческой молодежи Бендерского педагогического колледжа на предмет выбора базовых ценностей, показало, что они выделяются, осознаются в ряду жизненных предпочтений. На первом месте по значимости выделено здоровье (физическое и психическое), далее – уверенность в себе, выраженная во

внутренней гармонии, свободе от внутренних противоречий и сомнений, на третьем месте (по убывающей) студенты педколледжа называют семейную жизнь (февраль 2003г.).

Ценности во все времена были преходящими: телега или современное авто, записка от гонца или мобильная связь, рисунок ученого на песке или компьютерная схема – и непреходящими: деятельность, добродетель, духовность. Новизна ценностей зиждется на новых иерархических отношениях между ними, когда ценностные устремления связаны с личностным выбором.

Т.П. Суарес

ДУХОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Современное понимание личности в отечественной психологии было значительно расширено за последние годы. Основной отличительной особенностью современного подхода к определению личности, на наш взгляд, является преодоление одностороннего понимания личности как совокупности общественных отношений, являвшееся неоспоримым для отечественной науки периода марксистско-ленинской философской традиции. В настоящее время наблюдается тенденция понимания личности в более широком контексте, причем некоторые направления западной психологии, активно ассимилированные на современном постсоветском пространстве (имеется в виду гуманистическая и трансперсональная психология) способствуют включению новых сторон духовной жизни человека, долгое время игнорировавшихся в отечественном подходе, в анализ личностного измерения бытия индивида. Речь идет о религиозности. Религиозное сознание на протяжении долгого времени (начиная с конца 19 века, с окончательным размежеванием социогуманитарного и естественнонаучного познания) рассматривалось как в отечественной, так и в зарубежной психологии преимущественно с точки зрения социологической. Исследовались причины происхождения религии, ее социальные роли и функции. Лишь в настоящее время наблюдается возрастающая тенденция изучения феномена религиозности как неотъемлемой черты современной личности, наиболее глубокой и поэтому достаточно сложной для психологического исследования, но вместе с тем определяющей человека как существо по сути духовное, с присущими только ему высшими потребностями (бытийными потребностями по А. Маслоу) красоты, истины, справедливости, веры, надежды, любви.

В некоторых источниках трансперсональная психология определяется как психология духовности. Мы склонны согласиться с таким определением, так как это направление поднимает вопросы человеческой экзистенции в наиболее глубоких (личностных) ее аспектах, однако, с другой стороны, возникает впечатление чрезмерной увлеченности представителями данного направления запредельностями индивидуального бытия. В частности, можно отметить огромный интерес к изучению измененных состояний сознания как высших, единственно истинных, представляющих неоспоримую ценность для любого человека.

Американский исследователь проблемы ИСС Ч. Тарт выступает против того, чтобы превозносить измененное состояние сознания как высшее, однако в то же время яростно критикует ученых, понимающих ИСС как патологическое (ненормальное) проявление нездоровой психики.

Ссылаясь на материалы антропологических исследований, Тарт указывает, что понятие нормы (в том числе и в отношении состояний сознания) очень многообразно и варьирует от культуры к культуре. Наше нормальное сознание не есть изначально заданное образование, оно формируется на протяжении жизни, начиная с рождения. Определенная часть того потенциала, с которым рождается каждый человек, развивается под влиянием культуры, причем некоторые состояния активно поощряются, другая же часть того же потенциала игнорируется. Обычные состояния сознания служат надежным инструментом для адаптации в окружающем мире, дают нам преимущества в этом взаимодействии, так как обеспечивают необходимыми знаниями и опытом, они же являются ограничением для взаимодействия с теми аспектами реальности, которые непривычны для нашей культуры [2]. Тарт многократно подчеркивает, что любое состояние сознания, нормальное для данной культуры или измененное, является только одним из возможных, более предпочтительным для решения одних задач и менее приемлемым для решения других. Мистический экстаз однозначно кажется высшим состоянием по отношению к холодной расчетливости, если речь идет о постижении смысла жизни, однако в другой ситуации, например, для проверки чековой книжки, трезвый рационализм является определенно более ценным [1]. На наш взгляд, повышенный интерес к измененным состояниям сознания, в частности, мистическому опыту, является ни чем иным как стремлением обнаружить в глубинах своего существа трансцендентное, божественное начало. Отталкиваясь от этого предположения, становится возможным объяснить такие социальные аномалии (или всего лишь различные грани нормы?) современного общества как наркоманию, алкоголизм, сексуальные оргии, массовый транс на концертах рок-исполнителей и т.д. поиском иных, запредельных основ своего повседневного существования. Как это комментирует Тарт: многие люди обнаруживают, что обычного рационального ума недостаточно для их жизни и ищут измененных состояний сознания, которые достигаются интенсивными сексуальными переживаниями или наркотиками [3]. На вопрос Зачем? существует множество ответов. Антропология отстаивает убеждение, что экзотические ритуалы традиционных обществ повышают психологическую стабильность индивидов путем намеренного вызывания одержимых состояний. Для современного человека смысл ИСС может заключаться в поддержании психологической стабильности. Патопсихология рассматривает ИСС как проявления отклонений от психической нормы в той или иной степени. Психология нормы только начинает исследование этой проблемы, идя зачастую окольными (например, анализируя изменения мышления) путями.

При принятии ценностного подхода к пониманию проблемы ИСС (экстатических, мистических, др. состояний), при понимании глубинных запросов, потребностей, целей, мотивов личности становится возможным помочь развивающемуся человеку на его пути к духовному росту и самосовершенствованию. Именно это и составляет призвание современной психологической науки и психотерапии (как практической ее реализации) в деле интеграции современной личности.

Литература:

1. Charles T. Tart. Altered States Are Not Inherently Pathological 1996, Journal of

Consciousness Studies-Online.

2. Charles T. Tart Sex, Drugs and Altered States of Consciousness 1978, Unpublished.

3. Charles T. Tart. Altered States of Consciousness. 1999, Journal of Consciousness Studies-Online (www.paradigm-sys.cQiTi/cttart/).

4. Культурология. Учебное пособие. Раздел 3. Взаимодействие культуры и личности. Особенности функционирования и воспроизводства культур. (http://mvwj-u.ru/biblio/arhiv/books/baxmin_berger_kulturology/16.asp).

5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Р. Рачковой. М., 2002.

6. Спивак Д.Л. лингвистика измененных состояний сознания Спб., 1990.

І. А. Зязюн

ДІАЛЕКТИКА ЗМІСТУ ОСВІТИ І ЗМІСТУ УЧІННЯ

Педагогічна праця - це особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем фізичної напруги. Праця вчителя, наприклад, - це свідома, доцільна діяльність з навчання, виховання і розвитку учнів (суб'єктів учіння). Йому належить провідна роль у формуванні в кожній особистості професійних знань, активної життєвої позиції, громадянськості (категорія вчитель використовується нами в найширшому розумінні: як виконавець педагогічної дії в усіх освітньо-виховних закладах, починаючи з дитячого садочка і закінчуючи закладами вищої і післядипломної освіти; категорія педагог рівнозначна категорії вчитель).

В умовах зміни завдань сучасної освіти, які визначаються варіативністю навчально-виховних закладів, диверсифікацією змісту, розширенням інноваційних процесів, виникає необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності. Педагог - майстер повинен добре орієнтуватися в різноманітності педагогічних технологій, мати свою думку і вміння захищати її, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень.

Як і в будь-якій творчості, у педагогічній своєрідно поєднуються дії нормативні і свєрстичні, створювані в ході власного пошуку педагога. Для неї характерна відносна самостійність творчого вибору методичних дій, прийомів у рамках загальних, визнаних принципів. Творча педагогічна індивідуальність завжди опосереднена особистісними якостями педагога. У кінцевому рахунку творча неповторність - це вища характеристика педагога.

При розгляді творчих аспектів викладання аналізуються гносеологічні, технологічні, організаційні та інші сторони взаємодії "викладання - учіння", але онтологія творчості педагога, як необхідної умови здійснення процесу учіння, спеціальному аналізу ще не піддавалася. Загальноживане, звичне словесне поєднання "творчість педагога" поза контекстом навчальної дії лише односторонньо відтворює цей феномен, оскільки поза аналізом системи (процесу учіння) неможливо змістовно уявити саму працю педагога. Часто-густо діяльність педагога аналізується як співтворчість, і передусім з учнями, хоч для повного аналізу необхідне дослідження його співтворчості з іншими учасниками процесу навчання - колегами, батьками, вченими, працівниками додаткової освіти, авторами підручників, технологій,

методик учіння, з іншими "співавторами" освітнього процесу тощо (так само і категорія учень розуміється нами у найширшому змістовному наповненні, починаючи з вихованця дитячого садка і закінчуючи слухачем післядипломного навчального закладу).

Перехід від аналізу творчості педагога до вивчення його співтворчості з учнями пов'язаний із зміною парадигми освіти, його ідеалу: від "людини освіченої" до "людини культурної" (В.С.Біблер). На відміну від "людини освіченої", яка опанувала і використовує досягнення соціуму, "людина культурна" поєднує у своїй свідомості різні культури, орієнтована на іншу людину, схильна до діалогу з нею. Освіта як спосіб відтворення людини в культурі передбачає не лише засвоєння дидактики існуючого соціального досвіду ("сталого" культури) і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого образу у цьому світі. Вирішення кожного з цих завдань взаємно зумовлене.

Творче начало в діяльності педагога помітно зростає в ході розгортання нетривіальних дидактичних ідей. Чим більш продуктивна ідея, чим менше вона формалізована, тим "м'якшим" стає розпорядження її реалізації. При цьому педагог стикається з необхідністю вирішення інтегральної задачі формування учня як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності, а для цього необхідне формування мотивів учіння, прилучення до предметної і операційної сторін навчального процесу, розвиток рефлексивного мислення учнів, їх активності і творчості. Те ж саме відбувається і в процесі отримання учнями знань, умінь, навичок, оскільки вирішується, присутньо, задача "перемотування культури з безособистісної форми загалу в особистісну форму культури індивіда"[3, 54].

Учіння як процес взаємодії учителя і учнів здійснюється на основі певного навчального змісту. Інтерпретація цього змісту, як дидактично обробленого "згустку" культури і науки в якості його складників, сьогодні загальноновизнана і не викликає, здавалось, серйозних запитань. Тому такі критерії відбору змісту, як наукова об'єктивність, загальна значущість, міжпредметність і ряд інших, якими повинен керуватися вчитель, є "природними", що не вимагають обґрунтування і, зрозуміло, творчості. Але все-таки практика показує, що реальний зміст освіти не зводиться до фрагментів науки, які відображені в навчальних планах, програмах, посібниках тощо. Перед педагогом всякий раз виникає складне творче завдання перетворення змісту освіти у зміст учіння. Учень будь якого класу чи курсу розпочинає навчання не з "чистого листка", він вже має власний життєвий досвід, знання, інтереси, спрямованість особистості. На його досвід проектується суспільно-історичний досвід, і навпаки. Цей процес є закономірністю процесу учіння: "Всяке намагання вихователя-вчителя "внести в дитину" свідомість і моральні норми поза власною діяльністю дитини по оволодінню ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей" [7, 192]. Учитель стимулює учнів до актуалізації їхнього життєвого досвіду, створює умови його злиття з суспільно історичним. Для цього він вивчає досвід учнів, прогнозує можливі утруднення, помилки, намічає шляхи їх корегування, перебудови і збагачення.

Сходження вчителя до життєвого досвіду учнів є, по суті, зверненням до особистості учня, до його здатності "працювати" із своїм досвідом, з допомогою чи супроти нього. Учень у цій ситуації перебудовує попередні уявлення, виробляє нові знання, виходячи за межі особистого досвіду,

наділяючи їх особистісним смислом.

У процесі пізнання учнів педагог приходиться до необхідності рефлексії власної діяльності, включення її в контекст діяльності учнів. Тепер уже рух у цьому контексті, а не саме вузько зрозуміле викладання, визначає стиль мислення вчителя. Обмеженість змісту освіти полягає в тому, що він ігнорує особистий досвід педагога, його культуру. Між тим прилучення учнів до принципово неформалізованої "культури Майстра" (М. М. Бахтін) - глибинна основа залученості в навчальному процесі. Прикро, що масова практика учіння співпадає з підпорядкованою цілям трансляцією соціального досвіду, а особистісні знання, культура вчителя є дечим другорядним, необов'язковим.

Не можна погодитися з тим, що дидактика не розглядає в якості елементу змісту учіння (до речі, суттєві відмінності між змістом освіти і змістом учіння залишаються не з'ясованими) культуру самого процесу учіння (дидактичну культуру). Лише в ній найбільш рельєфно виявляється співавторство педагога і учнів, їх готовність до взаємодопомоги, наявність (чи відсутність) у них установки на співбесідника, на висхідну адресність своєї активності "значущому іншому" (В.С.Біблер), на "презумпцію розуміння" (Г.С.Батищев).

Викладання у навчальному закладі - це і мистецтво, і наука. Мистецтво тому, що кожне заняття неповторне. Його хід, емоційне забарвлення, використовувані засоби залежать від цілого ряду факторів, багато з яких важко передбачити. У цьому розумінні викладання чимось подібне до творчості художника, письменника, поета, від яких вимагається глибоке знання життя, людської душі, уміння співпереживати особистості. Але разом з тим це і наука, в основі якої є об'єктивні закони, що фіксують суттєві зв'язки і відношення, притаманні процесу освіти, який ґрунтується на взаємодії викладання і учіння. Ці закони виконують роль провідних конструкцій, що забезпечують процес цілеспрямованого розвитку особистості майбутнього громадянина, спеціаліста, професіонала.

Основний зміст діяльності педагога полягає у виконанні навчаючих, виховних, організаторських і наукових функцій. Навчаюча функція - передача учням знань, формування умінь і навичок; виховна - формування і розвиток особистості; організаторська - організація навчальної і позашкільної, позааудиторної роботи учнів, підтримання порядку і дисципліни; наукова - прилучення учнів до дослідницького пошуку, науково-технічної творчості.

В узагальненому вигляді необхідні викладачу якості можна згрупувати у декілька блоків:

- мотиваційні: переконаність, соціальна активність, відчуття обов'язку;
- професійні: глибокі знання у сфері своєї наукової галузі, спеціальності, дидактики учіння, педагогіки і педагогічної психології, методики учіння;
- особисті: уміння ставити педагогічні цілі і визначати задачі навчальної і виховної діяльності, розвивати інтерес учнів до своєї науки, предмету, вести навчання з високим кінцевим результатом, ефективно здійснювати виховну роботу; знання учнівської психології, вміння контролювати роботу учнів, взаємодіяти з ними, розуміти їх;
- моральні: чесність і правдивість, простота і скромність, висока вимогливість до себе і учнів, справедливність у стосунках із учнями і колегами, розвинуте відчуття відповідальності.

Викладач повинен бути і спеціалістом прилучення учнів до своєї науки, і науковцем розвитку пошукових навичок у них. В особистості викладача учнів захоплюють: гармонійна єдність ідеалів, переконань, принципів, поглядів, захоплені, морально-етичні якості, талант педагога, любов до своєї праці, постійний пошук шляхів удосконалення педагогічної майстерності, увага до кожного учня, уміння розвивати навички культури, формувати особистість. Викладач не просто "транслятор знань", а цілісна особистість, яка відповідає високим вимогам до підготовки високоосвічених і гармонійно розвинених спеціалістів. Учні, як правило, високо цінують у викладача людські якості: доброзичливість, ненав'язливий вплив, захопленість, людинолюбство, відчуття такту, вміння зрозуміти іншого, товариськість. Доброта педагога полягає у відчутті відповідальності за учня, його майбутнє. Право бути наставником має передусім той педагог, який розуміє і сприймає душевний стан своїх вихованців. Добро визначається твердістю волі, непримиренністю до найменших ознак духовної порожнечі, фальші.

Звичайно, педагог включається в процес навчання передусім в якості "повпреда" науки і інших форм суспільної свідомості, уже підданих певній дидактичній обробці. Однак він дає учням не лише знання, але й своє мотиваційне і ціннісне відношення до них. Безособистісна передача педагогом системи знань, установка на вилучення з них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяань - всі ці вияви так званої закритої позиції педагога призводять до втрати почуттєво-ціннісного (естетичного) підтексту учіння і збіднюють його. Ведучи мову за працю майстрів педагогічної праці, В.О.Сухомлинський підкреслював, що педагог відкриває своїм учням не лише вікно в світ знань, але й свій внутрішній світ, виражає самого себе.

Підкреслено безособистісна манера викладу може існувати як дидактичний засіб, але вона беззастережно ущербна як стиль, принцип взаємодії і спілкування педагога з учнями. Значно вагомішою і впливовішою є відкрита позиція педагога, яка за певних умов викликає в учнів відповідне бажання відкритися. Коли педагог визначає навчальний матеріал, пропускаючи його через призму власного сприймання, особистісного досвіду, він тим самим моделює певне відношення до цього матеріалу учнів. Звичайно, такий підхід вимагає педагогічного чуття, такту, складу групи учнів, рівня їх розвитку, психологічного настрою, передісторії стосунків педагога і учнів.

Одночасно з конструюванням змісту учіння розгортається процес ємнісного оволодіння ним учнем і педагогом. Педагог вводить у нього "зв'язки обміну діяльністю" - поняття, факти, закони, методи, ціннісні орієнтації, стиль мислення і ін., зафіксовані в знаках, символах, правилах мови науки і наукового мовлення, зміст яких поданий в конкретному навчальному матеріалі. Завдячуючи їх поясненню, створюються необхідні умови для сприймання, послідовного вивчення і розуміння предмета.

Педагог розкриває значення "зв'язків обміну діяльністю". Ці значення мають "подвійне життя", "виступають перед суб'єктом і в своєму незалежному існуванні - в якості об'єктів його усвідомлення і разом з тим в якості способів і "механізму" свідомості, тобто, функціонуючи в процесах, які презентують об'єктивну дійсність" [4, 174]. Виражена в поняттях "значення" і "зміст", ця двовалентність є фундаментальною характеристикою мови, будь-якої соціально культурної діяльності і розглядається як передумова до діалогу [6, 12].

Двовалентність “зв’язків обміну діяльністю” виявляється і в слові вчителя, з яким він звертається до учнів, пояснюючи матеріал. Тут значення слова - предметний зміст навчального матеріалу, а смисл - нормативні, ціннісні і інші відношення вчителя до матеріалу, які народжені взаємодією “викладання - учіння”. Ця ж двовалентність змісту учіння (“значення” і “смисл”) виявляється в навчальних текстах, які “оживають” в учінні. Викладач і учень оволодівають не лише “значеннями” тексту і проникають у “комунікативні наміри” (Л.С.Виготський) автора тексту, але й наділяють текст своїми смислами, стають його співавторами.

Осмислення в учінні є суб’єктивним відображенням значень, зумовлених взаємодією “викладання - учіння”. Осмислення навчального тексту, тобто наділення його смислами, передбачає такі сумісні дії, як переклад на “свою” мову, допоміжне визначення, переформулювання, проблемне визначення, вяснення, наповнення особистісними смислами, прийняття, вихід за його межі тощо. Включення навчального тексту у відношення “викладання - учіння” створює передумови для оволодіння його значеннями, наповнення особистісними смислами, що слугує передумовою співтворчості педагога і учня. Зміст освіти (частина соціального досвіду, йому ізоморфна) розгортається в контексті культури педагога і учня. При цьому реалізуються специфічні відношення між їхніми свідомостями, а саме розуміння стає результатом співтворчості. У цій ситуації взаєморозуміння стає “смисловим змістом буття” (М. М. Бахтін), способом сумісного “проживання” і переживання учіння і педагогом, і учнем.

Щоб забезпечити розуміння, педагогу необхідно розкрити не лише значення того чи іншого елемента змісту освіти, але і його смисл в контексті і зв’язку з іншими елементами “чужого” і особистого досвіду: знаннями, уміннями, навичками, досвідом творчої діяльності, досвідом емоційно-ціннісних відношень. Контекстуальні ж смисли існують лише в сфері суб’єкт - суб’єктних відношень, тобто в діалозі.

Діалогічні відношення в учінні зумовлюються не лише природою (походженням) змісту освіти, але й самим процесом учіння. Внаслідок своєї універсальності діалог - не фрагмент навчального заняття, він не закінчується з тією чи іншою навчальною і пізнавальною ситуацією, незалежний від неї, хоч нею і підготовлений. Діалог “педагог - учень”, учень - учень”, “учень - комп’ютер” - це діалог людини з людиною, а не навчаючого і того, хто навчається.. У діалозі зникають жорстко закріплені соціальні ролі “педагога” і “учня”. Рушійними силами спілкування є обидві сторони - і дорослі, і діти. По обидві сторони діалогу знаходяться і творці, і ті, яких творять”.

Орієнтація на культуру учасників навчального діалогу виявляється в таких тенденціях сучасних освітніх закладів, як: гуманістична і гуманітарна спрямованість освіти, особистісна зверненість, створення учням реальних стартових можливостей для життєвого самовизначення. Діалог постає в якості способу подолання ряду антиномій процесу учіння: між професійною підготовкою і гармонійним розвитком, самостійністю і керівництвом, репродукцією і творчістю.

Уміння вибудовувати діалог згідно з дидактичними цілями навчального заняття - показник рівня професіоналізму педагога, його педагогічної майстерності. Адже він “носій натхненного слова, тобто такого слова, яке здатне активно і переконливо втручатися у внутрішній діалог іншої людини, допомагаючи їй пізнавати власний голос” [1, 325].

Взаємодія педагога і учнів в учінні - центральна ланка в педагогіці співробітництва, яка набула популярності на початку 80-х років. При всій різноманітності методичного стилю вчителя - будь то використання "опорних сигналів" В.Ф.Шагалова, чи аналіз літературного твору з огляду художньої деталі, що є основою для його розуміння, як у Є.М.Львіна, - найважливішим для них є вибудова діалогу на уроці. У цьому випадку урок стає результатом співтворчості педагога і учнів. "Дякую вам, діти, ви мені сьогодні допомогли", - закінчує урок для шестилітніх вихованців Ш.О.Амонашвілі.

Діалог в учінні між педагогом і учнями - це не тільки і не стільки полеміка, дискусія, в ході якої піддаються сумнівам, переоцінкам різні елементи соціального досвіду. Він народжує множинність ракурсів, на перехресті яких виявляється, за М.М.Бахтіним, "довір'я до чужого слова, учнівство, пошук глибинного смислу, узгодженість, нашарування смислу на смисл, голосу на голос, посилення шляхом злиття (але не отождоження), додаткове розуміння, вихід за межі зрозумілого" [2, 300].

Що таке педагогічна майстерність? Є різні "наповнення" цього поняття. Ми відповімо так: це високий рівень професійної діяльності викладача. Зовнішньо він виявляється в успішній реалізації правильно сформованих цілей, вирішенні різноманітних задач навчання, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів. Конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконання, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям дій викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання.

Будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній. За нашими спостереженнями, деякі викладачі помітно активізують пізнавальну діяльність учнів, а інші, навпаки, знижують інтерес до предмета, пригноблюючи в учнів творче начало.

Немає кращого способу навчити людей якійсь справі, ніж пробудити у них високі душевні якості і допомогти їхньому розвитку. Однак, частина викладачів учнівською аудиторією не сприймається. Це черстві, байдужі до свого предмету і своєї справи люди. У них бракує соціальної відповідальності. Вони порушують елементарні правила спілкування, не розуміють і недооцінюють гуманістичний смисл своєї діяльності.

Л.М.Толстой писав про шкільного учителя: "Якщо учитель має лише любов до справи, він буде хорошим учителем, Якщо учитель має любов лише до учня, як батько, мати, він буде кращим за того учителя, який прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо учитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він - досконалий учитель" [8, 342].

Для оволодіння педагогічною майстерністю необхідна систематична підготовка до кожного навчального заняття; постійна робота з новинками педагогічної і психологічної літератури, знаходження в них нового для практичної перевірки і використання; вивчення досвіду колег і запозичення всього кращого, корисного, дійсно необхідного; вироблення індивідуальних прийомів (постановка голосу, техніка мовлення, граматична правильність, дикція, інтонація, сила звуку і т.п.); саморегуляція фізичного і психічного станів. Успіх педагогічної діяльності визначається передусім рівнем професійної підготовленості викладача. З нагромадженням досвіду формуються оптимальні прийоми праці, приходить майстерність, яка дозволяє швидко адаптуватися до будь якої учнівської аудиторії, виникає

легкість у роботі.

Досліджуючи специфіку методичного досвіду викладача, ми пропонуємо виокремити деякі стереотипи його педагогічної дії:

- побудова навчального процесу за схемою "виклад - сприймання - відтворення - закріплення - практичне використання" (характерна для всіх категорій викладачів); орієнтація на змістовну сторону: "Знай свій предмет і викладай зрозуміло" (типова для викладачів, які працюють з учнями і студентами старшого віку);
- прагнення зберегти звичні підходи до викладу матеріалу і викладання в цілому (типове для всіх викладачів); гіпертрофія функції контролю в навчанні;
- перевага на практичних заняттях і при проведенні лабораторних робіт власної активності в ущерб учнівській;
- прагнення все ще раз розповісти, пояснити, повторити;
- залежність оцінки особистості учня від його успішності; прагнення до надлишкової деталізації, спрощення матеріалу, "приспосовування" його із сподіваннями на краще засвоєння (найчастіше у викладачів загальнонаукових предметів).

Педагогічне спілкування - складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлених потребами сумісної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування учителя з учнями, в процесі навчання, створює найкращі умови для розвитку їх мотивації і творчого характеру навчання, для правильного формування особистості учня, забезпечує нормальний емоційно почуттєвий клімат навчання і управління соціально-психологічними процесами в колективах. Викладач - це по суті психолог-практик. Щоб управляти взаємовідносинами, сприяючими продуктивній навчально-виховній роботі, необхідно знати особливості спілкування взагалі, і психолого-педагогічного - передусім.

У розвитку пізнавальних інтересів і духовності учнів важливу роль відіграє правильний, зацікавлений на повазі і спокійній вимогливості, довірливий і доброзичливий тон викладача. У А.С.Макаренка є таке зауваження: "...Звичайно, розмовляючи зараз з вами, я зовсім інша людина, але коли я з дітьми, я повинен додати трохи ...мажору, і дотепності, і посмішки, не якоїсь штучної посмішки, але привітної посмішки, достатньо наповненої уявою" [5, 220].

Доброзичливість, увага і повага до інтересів, захоплень учнів є джерелом почуттєво-позитивних відношень між сторонами і не можуть не відбитися на розвитку інтересу. Щоб з'явився і ствердився стійкий інтерес, учень повинен відчути свій особистий успіх. А це вимагає від викладача індивідуального підходу до кожного суб'єкта учіння. Якщо викладач буде постійно, але непомітно для учня допомагати йому (якщо цієї допомоги учень потребує), той оцінюватиме свої успіхи як особисті і відчуватиме радість від спілкування з педагогом і наслідування його досвіду.

Від того, як люди сприймають і оцінюють зовнішність і поведінку партнера, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їхньої взаємодії і результативність контактів. Серед факторів, які формують враження про людину, яку ми зустрічаємо вперше в житті, важливе значення мають зовнішність, вияв почуттів, дереживання, внутрішні стани людини. Зовнішність людини, її вбрання, зачіска, прикраси і ін. несуть первинну соціально психологічну інформацію про неї. Помітний зв'язок між зовнішністю і психологічними якостями: людина, зовнішність

ної викликає симпатію, здається і внутрішньо привабливою. Це повністю відноситься до взаємин викладача і учня.

Психологи наголошують на стандарти, які дозволяють приписувати одній людині доброту, ширість, а іншій - легковажність, честолюбство і інші риси на основі зовнішності. Вони ж вважають, що встановлено феномен "ореолу" фізичної привабливості, який викликає зрушення при оцінці не лише рис особистості, але й вчинків. Якщо людина викликає гарне враження, їй, як відомо, ідуть назустріч.

У формуванні пізнавальних інтересів учнів викладач має основоположний вплив. Його ерудиція, відношення до справи і учнів, педагогічна майстерність - це в основному визначає успіх учіння. Звичайно, має значення і об'єм знань, рівень розвитку учнів, спрямованість їх інтересів. Неорганізованість, недоліки розвитку мотиваційної сфери учнів можна пояснити безпомічністю педагога, невмінням викликати інтерес до знань.

Зайва моралізація, тенденційно повчаюча манера у професійній поведінці, набір заформалізованих шаблонів часто-густо стають одним з мотиваційних факторів відчуження учнів, вихованців від своїх педагогів, викликають негативні емоційні стани. Моралізація нерідко зумовлена тим, що у професійній роботі педагога (його менталітеті), як ні в якій з інших сфер діяльності, відображена педагогічна традиція, яка увійшла у підсвідомість педагогів всіх шкільних і дошкільних закладів, професійно-технічних училищ, коледжів, вузів як закон-стандарт з правом повчати, напучувати, залишати за собою останнє слово. Викладачеві важливо навчитися швидко виникати у стани учня, фіксувати в його поведінці мало помітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікроекспресії. Стани людини виявляються найчастіше у вигляді реакції на плінні ситуації і мають пристосовницький характер. Взаємовідносини викладача і учнів зумовлюються станами симпатії чи антипатії, взаєморозуміння чи непорозуміння. Звичайно, прийнятні дві умови, які забезпечують успіх взаємодії: довір'я учня до викладача і духовні потяги до нього. Довірливий характер взаємовідношень складається, як правило, не стихійно - його слід формувати, завойовувати.

Щоб сугестувати (навіювати) учневі віру у свої сили, укріпити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довір'я, який полягає у спеціальних дорученнях, індивідуальних завданнях. Для створення обстановки довіри вироблено ряд правил: визнання відчуття дорослості і самостійності учня, його достоїнств; вияв педагогічного оптимізму; обережність в оцінці його навчальних можливостей; терпимість, чесність у відношенні з учнями; повага національних традицій, звичаїв.

Література:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1963. - С. 325.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - С. 300.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. - М., 1975. - С. 54.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - С. 174.
5. Макаренко А. С. Соч.: в 7 т. Т. 5. - М., 1958. - С. 220-
6. Михайлов И. Ф. Субъект, субъективность, культура //Философские науки. - 1987. - № 6.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973. - С. 192 - 193.
8. Толстой Л. М. Педагогические сочинения. - М., 1953. - С. 342.