

Заброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.9. - Київ, 2006. – с.77-84.

В статті обґрунтовується доцільність оцінки педагогічної взаємодії відповідно до принципу екологічності. Аналізуються рівні екологічності, притаманні різним типам керуванням вчителем міжособистісною взаємодією в системі «педагог – учні».

Ключові слова: *екологічність, взаємодія, педагогічна взаємодія, монологічна взаємодія, діалогічна взаємодія.*

Як відомо, одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. «...Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, - пише С.Д. Максименко, - надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їхній індивідуальній своєрідності та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості» [8, 7]. Водночас процес персоналізації навчально-виховної роботи відбувається спонтанно, повільно і досить таки неефективно. Дана стаття має послугувати висвітленню одного із аспектів цієї проблеми, а саме: екологічності педагогічної взаємодії.

У широкому розумінні слова «взаємодія» виступає як філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та їхню взаємну зумовленість, як об'єктивна та універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої системи. Категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

В.В. Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія» [див.: 9, 438-444] показує, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К.А. Абульханова-Славська, В.О. Татенко та ін.). Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М. Обозов, М.

Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби - результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), виділяючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. У спільній діяльності, на відміну від індивідуальної, всі три компоненти представлені в більш повному вигляді, крім того емоційно-комунікативний компонент є центральним. Таким чином, автори цього підходу, близького і нам, наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона.

Стосовно освітніх систем представлений підхід досить послідовно проводиться І.А. Зимньою, О.В. Киричуком, Ю.М. Кулюткіним, Г.С. Сухобською та іншими авторами. В їх роботах показано, зокрема, що педагогічна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які виступають у позиції суб'єктів, «де узгоджена дія результується і поперджується психічним станом контакту» [4, 405].

Суттєвою стороною педагогічної взаємодії виступає педагогічне спілкування, різновид професійного спілкування, через яке відбувається обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

Зауважимо, що у вітчизняній психології питання зв'язку спілкування і взаємодії є доста дискусійним. Так, приміром, Г.М. Андрєєва, виходячи з того, що спілкування в широкому розумінні слова включає в себе комунікацію (як обмін інформацією), розглядає взаємодію як іншу - порівняно з комунікативною - сторону спілкування, що фіксує не тільки обмін інформацією, але й організацію сумісних дій, в силу чого індивіди стають зданими реалізувати загальну для них діяльність. Розуміння взаємодії (інтеракції) в соціально-психологічному плані як певного аспекту спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію

спільної діяльності, досягнення певної спільної мети (М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко) є поширеним у вітчизняній соціальній психології. У цьому смислі педагогічне спілкування водночас реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних та невербальних, тобто оптико-кінетичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів.

Відомим спеціалістом в області методології та теорії екологічної психології Ю.М. Швалбом був запропонований принцип екологічності, відповідно до якого оцінювати як екологічну слід таку взаємодію, що створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Якщо характеристики середовища поліпшують умови розвитку людини, то можна говорити про екологічно позитивний зв'язок. Він стає по-справжньому екологічним, якщо сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів самого середовища. Та найбільш високий рівень екологічності буде мати така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів оточення створює середовище власного розвитку [див.: 13].

Ми розділяємо точку зору тих авторів, які відводять роль центрального, системотвірного для педагогічної діяльності ставленню «вчитель - учні», наголошуючи, що така діяльність будується по типу взаємодії в системі «вчитель – учні». Відповідно до сказаного екологічною можна вважати педагогічну взаємодію, що створює умови для такого суб'єктного розвитку учня. При цьому найбільш високий рівень екологічності буде у такої взаємодії вчителя з учнями, завдяки якій створюються також умови для особистісного і професійного розвитку вчителя.

Зупинимося на сказаному детальніше. Вочевидь, що педагогічна взаємодія не носить симетричного характеру. Учитель є не лише її учасником, а, насамперед, лідером, організатором, який визначає її цілі, зміст, ефективні організаційні форми та методи тощо. Саме він здійснює керування міжособистісною взаємодією у системі «я та учні» у педагогічному процесі. Нагадаємо у цьому зв'язку, як характеризував процес навчання Г.С. Костюк:

«Навчання – це керування учіння, тобто учбовою діяльністю учнів, спрямованою на оволодіння знаннями, вміннями й іншими суспільними цінностями, а через нього й керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх розумових, ідейних, моральних, трудових та інших якостей» [12, 20].

Зрозуміло, що таке керування за своїм змістом та характером може бути дуже різним. Так, суспільство, орієнтоване на авторитаризм, однозначність істини і жорстку ієрархію соціальних ролей, у здійсненні соціальних впливів віддає перевагу імперативній стратегії, адміністративному, економічному, соціально-психологічному або і прямому фізичному тиску на людей. Суб'єктність людей (які є реципієнтами впливів і тиску) при цьому ігнорується, її лише вимушено терплять в мінімальному обсязі, технологічно необхідному для реалізації вказівок, що надходять «згори».

Сказане повною мірою стосується і освітніх систем. «Можна говорити, - пише С.Д. Максименко, - що традиційна система навчання спрямована на те, щоб максимально «об'єктувати» учня. Таке навчання дуже мало сприяє розвитку, а якщо і сприяє, то лише через опір» [7, 128].

Подібного роду авторитарне керування пов'язане з реалізацією монологічної стратегії педагогічної взаємодії (якщо мати на увазі запропонований Г.О. Ковальовим [див.: 5] загальний підхід до визначення стратегій педагогічної взаємодії, де розрізняються її монологічна та діалогічна різновиди).

При такому характерові взаємодії лише педагог є повноцінним суб'єктом діяльності, «носієм істини», що стосується як її імперативного, так і маніпулятивного проявів. У першому випадку учень виконує задані педагогом дії, запам'ятовує роз'яснені знання, розв'язує запропоновані задачі тощо. У другому, - прямі вказівки замінені створенням таких умов діяльності (часто досить складних), коли вона розгортається у наперед визначеному напрямку, забезпечуючи тим самим досягнення поставлених цілей. При цьому не слід забувати, що педагогічне маніпулювання здебільше пов'язане з щирою

турботою вчителя про краще майбутнє для учня. Просто вчитель вважає, що останній ще не спроможний збагнути, що для нього буде корисним, він не в змозі сам ставити перед собою цілі, і, отже, це має робити за нього вчитель. Зрозуміло, що монологічна стратегія не заперечує використання вчителем, наряду з іншими, і діалогічних процедур, однак останні відіграють допоміжну, службову роль.

Для ілюстрації приведемо перелік характерних педагогічних стереотипів, виділених у дослідженні, проведеному під нашим керівництвом [див.: 6] вчитель учить, а учні вчаться; вчитель визначає цілі, зміст, форми та методи навчання, а учні (думка яких не враховується) погоджуються з ними; вчитель керує, а учні виконують; вчитель є авторитетом, на який учні мають орієнтуватися у своїх рішеннях та вчинках; вчитель є суб'єктом педагогічного процесу, а учні об'єктами педагогічних впливів тощо.

У контексті завдань реформування освіти така педагогічна взаємодія характеризується мінімальною екологічністю (зауважимо, що водночас вона може мати значно більшу екологічність щодо досягнення інших цілей, приміром, щодо формування добросовісного виконавця тощо).

Так, проаналізувавши психолого-педагогічний та методологічний аспекти навчання, побудованого на цих засадах, І.С. Якиманська доходить висновку: «У 50-60-і роки почали неприховано визнавати необмежені можливості управління психічним розвитком людини через навчання. Ідея управління, запозичена в ці роки з технічних наук (кібернетика, теорія інформації), була перенесена у педагогічну психологію. Розроблювані на її основі навчальні програми відтворювали своєрідний механізм інтеріоризації («зовнішнє і внутрішнє»). Формування психічних процесів почали ототожнювати з управлінням психічним розвитком. Не випадково саме в ці роки великої уваги надавали впровадженню програмованого навчання, покликаного забезпечити оптимальні умови для адаптації кожного учня до навчальних впливів через розробку логічно правильних схем міркувань і дій як нормативних зразків для засвоєння.

Учень був виконавцем заданих програм, їхнім відтворювачем, своєрідним імітатором дій педагога, навчаючої машини» [15,7].

Соціальна ситуація розвитку, індивідуальні особливості біологічного та психічного дозрівання при такій взаємодії мають враховуватися педагогом задля того, щоб власну ініціативу дитини, її пізнавальну активність, інтереси, моральні та духовні цінності спрямувати таким чином, щоб вони якомога повніше відповідали певному «зразку» особистості дитини певного віку. Вважається, що розвиток особистості відбувається передусім завдяки цілеспрямованому формуванню, коли педагог, застосовуючи спеціально розроблені для цього «технології та техніки», добивається перенесення у внутрішній, психічний план організованої ним послідовності зовнішніх дій з метою вироблення нормативних особливостей поведінки та якостей особистості учня. О.Б. Орлов у цьому зв'язку пише про «духовне виробництво», в якому «...дитина потрібна лише як матеріал, а вчитель – лише як «оператор», що контролює технологію навчально-виховного процесу. Особистість дитини й особистість учителя тут потрібні остільки-оскільки, а точніше – зовсім не потрібні» [11, 19].

Як наслідок такої монособ'єктної організації педагогічного процесу в школі, коли учень не є суб'єктом необхідного знання та вміння розвивати власну людську природу, індивідуальність, духовність, констатують О.Г. Асмолов та Г.О. Ягодін, «...технологія навчання фабрикує особливий тип особистості – інтелектуального споживача, малоініціативного учня, котрий бере із скарбниці знань те, що вже перероблено для нього вчителем» [1, 11-12].

Водночас описаний різновид педагогічної взаємодії аж ніяк не сприяє розвитку і самого вчителя, більше того, створює передумови для різноманітних професійних деформацій. Ілюстрацією до сказаного можуть послугувати отримані нами експериментальні дані про деформації самосвідомості вчительства: слабе проникнення у власну особистість, невисокий рівень когнітивної складності та слабка диференційованість образу Я у більшості учасників експерименту, низький рівень самокритичності, страх перед

рефлексією своїх психологічних особливостей, низький рівень ідентифікації власного Я з виконуваними професійними та соціальними ролями, звуження поля особистісної самосвідомості, наявність симптомів емоційної нестабільності тощо [детально результати дослідження обговорюються: 3].

Більш екологічною буде педагогічна взаємодія, пов'язана з зовсім іншим типом керування. Її характеристику розпочнемо, передусім, з посилання на слова В. Франкла: «у часи екзистенціального вакууму основне завдання освіти полягає не у тому, щоб задовольнятися передачею традицій та знань, а у тому, щоб удосконалювати здатність, котра дає людині можливість знаходити унікальні смисли. Сьогодні освіта не може залишатися у руслі традиції, вона мусить розвивати здатність приймати незалежні автентичні рішення» [14,295]. Зашлемося також на позицію К. Роджерса, який слушно підкреслював, що традиційне навчання і усталені способи трансляції знань мають сенс лише у відносно стабілізованому суспільстві.

Г.О. Балл, аналізуючи наукову спадщину Г.С. Костюка, підкреслює: «поняття керування, як воно трактується Г.С. Костюком та його учнями, позбавлене авторитарного звучання. Водночас воно узгоджене зі змістом однойменної кібернетичної та загальнонаукової категорії, яка охоплює такі впливи на об'єкт керування, що забезпечують дотримання певних параметрів його функціонування. При цьому способи керування мають повною мірою враховувати специфічні властивості об'єкта (коли йдеться про людину, то це, зокрема, її здатність до розвитку, саморуху, творчості), а мета керування цілком може передбачити вдосконалення зазначених властивостей» [2, 21].

Аналізу цього типу керування присвячено ряд психологічних дослідження, із яких зупинимося на роботах Ю.М. Кулюткіна і Г.С. Сухобської. На думку авторів, психологічну структуру діяльності вчителя складає рефлексивне керування «іншою» діяльністю (діяльністю учнів). Мова йде про таке «керування діяльністю учнів, при якому вчитель: а) ставить учня в позицію активного суб'єкта учіння, здійснюваного в загальній системі колективної роботи класу; б) розвиває здатність учня до самоуправління (саморегулювання,

самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю; в) організує процес навчання як розв'язання учбово-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями» [10, 11].

В їх дослідженні показано, що при рефлексивному керуванні мова, власне, йде про керування процесами керування, яке здійснює учень щодо своєї діяльності. Вчитель не просто висуває певні педагогічні цілі, але й домагається, щоб останні були внутрішньо прийняті учнями; він не лише розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови для того, щоб ці способи були освоєні учнями; він не тільки оцінює результати діяльності учнів, але й формує у них здатність до самооцінки.

В роботах Г. С. Костюка також обґрунтовується необхідність підтримки всебічного розвитку учня як суб'єкта даної форми активності, а не лише забезпечення його функціонування (як об'єкта керування) в певних параметрах. Пише він і про способи такого керування: «Вчитель виховує учнів своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, справедливістю, вимогливістю до учнів» [12, 21]. Сказане, власне, і є стислою характеристикою діалогічної взаємодії вчителя з учнями.

Принципова відмінність останньої полягає, насамперед, у орієнтації педагога на співробітництво з учнем, визнанні принципової особистісної рівноцінності з ним у діалозі та спільній творчості, коли за учнем визнається право на власну позицію, яку, звичайно, слід обґрунтовувати. Вчитель, користуючись своїм досвідом і знаннями, звертає увагу на її слабкі сторони, але він принципово з повагою ставиться до думки учня і, при необхідності, вносить корективи у власну позицію.

Орієнтація на таку стратегію педагогічної взаємодії пов'язана з педагогічним оптимізмом, доброзичливою вимогливістю, поєднаною з довірою до учнівської самостійності, опорою на позитивний потенціал учня та дитячого колективу. Її носіям притаманні впевнена відкритість, щирість та природність у спілкуванні; безкорислива чуйність та емоційне прийняття учнів як партнерів

по спілкуванню; індивідуальний підхід до вирішення педагогічних задач, поглиблене та адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів, розуміння їх особистісної проблематики, врахування полімотивованості їх вчинків; цілісний вплив на особистість та її ціннісно-сміслові позиції; висока імпровізаційність у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на обговорення, дискусію; прагнення до власного професійного та особистісного розвитку; достатньо висока і адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору тощо.

Екологічність педагогічної взаємодії, таким чином, загалом являє собою ідеальний конструкт, який передбачає у згорнутому вигляді природність та можливість розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії, що, з свою чергу, пов'язане з трансцендентною позицією вчителя, переживанням ним власної цілісності та інтегрованості. Різний рівень екологічності педагогічної взаємодії буде знаходити своє вираження в типологічно-стильових характеристиках педагогічного спілкування, в аналізі яких ми і вбачаємо перспективи подальших наукових пошуків.

Література

1. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития// Вопр. психол. - 1992. - №1-2. – С. 6-13.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: «Ліста-М», 2003. – 128 с.
3. Заброцький М.М. Емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.7. - Київ, 2006. – С. 104-110.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов р/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия// Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации - М., 1987.
6. Клецова Є.С. Педагогічні стереотипи та їх вплив на гуманізацію освіти// Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісної освіти/ За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Київ-Житомир: ЖОППО, 2004. – С. 133-136

7. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
8. Максименко С. Передмова// Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т./ За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К., 2001.
9. Москаленко В.В. Соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
10. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
11. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя// Вопр. психол., 1988. - №1. – С. 16-26.
12. Психологічна наука, вчитель, учень/ За ред. В.І. Войтка. – К.: Рад. школа, 1979. – 182 с.
13. Швалб Ю.М. К проблеме определения экопсихологических систем// Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, ч.1. – С. 426-433.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии// Вопр. психол., 1989. - №6. – С. 5-13.

Заброцкий М.М.

В статье обосновывается целесообразность оценки педагогического взаимодействия соответственно принципу экологичности. Анализируются уровни равные экологичности, присущие разным типам управления учителем межличностным взаимодействием в системе "педагог - ученики".

Ключевые слова: экологичность, взаимодействие, педагогическое взаимодействие, монологическое взаимодействие, диалогическое взаимодействие.