

*Оксана Рудницька*

## ДІАЛОГОВА СТРАТЕГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Серед базових понять педагогіки особливе місце посідає педагогічний вплив, що акумулює в собі сутність педагогічної діяльності й виявляється на кожному її етапі як важлива рушійна сила в досягненні освітньої мети. Це поняття характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін педагогічного процесу, його внутрішні й зовнішні чинники, індивідуальні особливості суб'єктів навчання і виховання, професіоналізм педагогічної діяльності та багато інших аспектів освітнього простору.

На відміну від авторитарної педагогіки, яка цим терміном позначала «незаперечну імперативну вимогливість» та односторонню «пряму дію», сучасна наукова думка акцентує значення активності не тільки педагога, а й учня як повноправного учасника педагогічного партнерства, котрий усвідомлює мету своєї діяльності, планує її, приймає рішення, здатний до самостійних дій. Відповідно до цього можна зробити висновок, що педагогічний вплив ґрунтується на відповідних стратегіях діалогових відносин, реалізація яких передбачає використання різноманітних навчально-виховних засобів спонукання учня до усвідомлення себе не пасивним об'єктом освіти, а її суб'єктом. Адже саме така орієнтація педагогічного впливу якнайбільше сприяє розв'язанню актуальних освітніх завдань, зокрема формуванню особистості, готової спрямовувати власний розвиток.

Різнорізнотипні суб'єкт-суб'єктні відносини педагога та учня доцільно поділити на два типи, що визначають зміст і характер педагогічних впливів: предметно-рольові (або функціональні) та особистісні. Предметно-рольові відносини взаємодії і співробітництва орієнтовані на виконання навчально-виховних програм, особистісні відносини діалогового спілкування створюють умови для обміну думками, власними точками зору для їх регуляції і знаходження спільної позиції. Органічний взаємозв'язок виділених типів відносин яскраво виявляє оновлена парадигма освіти, що диктує потребу в поєднанні інтелектуального розвитку (передача суспільно-історичного досвіду, організація засвоєння знань, умінь і навичок) та особистісного становлення учнів. Такий підхід до організації освітнього процесу визначає навчання як чинник самовиховання, саморозвитку, самореалізації особистості й тим самим змінює традиційне розуміння педагогічного впливу, кінцева мета якого в тому, щоб допомогти учню оволодіти знаннями і способами навчальних дій, перевести їх із зовнішнього, реального у внутрішній, ідеальний план, розширити межі операційних можливостей діяльності особистості, сприяти розвитку пізнавальної активності, забезпечити високий рівень самостійності, ініціативи та здатності до творчого мислення.

Набуття означеного досвіду супроводжується виробленням нової для учня опори діяльності, що доповнює і збагачує вже відомі знання і вміння, забарвлює їх позитивними переживаннями емоційних станів захоплення працею, інтересу до неї, успішного подолання складностей, цікавих знахідок тощо. Це стосується будь-якої галузі навчальних дій: виконавської інтерпретації музичного твору, опанування історичного матеріалу, техніки танцювальних рухів, прийомів драматизації, розв'язання математичних задач та багатьох ін.

Отже, щоб забезпечити результативність педагогічного впливу, потрібно стимулювати готовність учня до виконання потрібних дій, керуючись не тільки засвоєними правилами і нормами, а й “від себе”, виходячи з власних переконань. З такої позиції вплив можна розглядати як процес і результат перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію особистості, введення нових знань і дій у систему усталених відношень до навколишньої дійсності, а відтак досягнення ефекту переведення особистості в якісно інший педагогічно зумовлений стан індивідуального розвитку. Те, що пізнається, має бути засобом орієнтування людини у всіляких життєвих ситуаціях, соціально-психологічною призмою її світобачення, розширення духовно-культурної сфери, для цього потрібно використовувати різноманітні навчально-виховні впливи на особистість.

Складність означених завдань зумовлена тим, що педагогічний вплив, спричинений зовнішніми засобами, спрямовується на внутрішні психічні процеси, які не можна безпосередньо спостерігати. Як правило, виявляються лише окремі опосередковані ознаки зовнішньої поведінки, котру вдається активізувати і зафіксувати. Наприклад, результати дії на суб'єкта навчання з метою розвитку його емоційно-почуттєвої сфери в процесі спілкування з мистецтвом можна побачити тільки за окремими непрямими показниками особистісної реакції на художні твори, що виявляється у формі зовнішнього збудження, змінах настрою, висловлених оцінних судженнях, характеру власної мистецької діяльності: творчої, виконавської, слухацької тощо. Через те дедалі більшої актуальності набувають пошуки можливостей точного визначення динаміки розвитку учнів, впровадження експериментальних вимірювань ступеня педагогічного впливу на особистість, які характеризують напрями розвитку сучасної педагогіки, що розширює межі своїх досліджень для наукового пояснення і прогнозування ефективності освітнього процесу.

Як і будь-яка діяльність, педагогічний вплив в його численних аспектах охоплює три етапи: планування, організацію та управління. Планування передбачає розроблення варіанта педагогічного впливу, організація – підготовку до його практичної реалізації, управління – корекцію можливих відхилень і недоліків у процесі здійснення. Таким чином, педагогічний вплив, незалежно від масштабності й тривалості, завжди попередньо уявляється, тобто планується, потім виконується і, в разі потреби, коректується.

Для планування педагогічного впливу треба визначити бажаний результат, обрати засоби, за допомогою яких він може бути досягнутий, спрогнозувати процес його реалізації.

Організація включає забезпечення конкретних умов здійснення педагогічного впливу, до яких можна віднести добір й опрацювання навчальних матеріалів, відповідну підготовку учнів тощо.

Управління впливом, тобто корекція, потрібне в тому разі, коли вплив не досягає поставленої мети. Виконання цього складного завдання здебільшого актуалізує всі особистісні й професійні якості педагога, зумовлює потребу у високому рівні його майстерності. Адже корекція, як правило, спрямована на те, що допомогти учню самостійно подолати труднощі. Тому без знань психологічних особливостей учнів, умінь передбачати перебіг навчально-виховного процесу, здатності до емпатії та рефлексії, без відповідної кваліфікації практично неможливо забезпечити ефективність педагогічної дії.

Умови, що їх створюють для стимулювання самостійної діяльності учнів у різних педагогічних ситуаціях (пізнавальних, тренувально-виконавських, ігрових), можна розглядати як чинники педагогічного впливу. Зазначимо, що поняття «чинник» найчастіше використовують у контексті опису експериментального дослідження, мета якого полягає саме у вивченні причинно-наслідкових зв'язків між окремими умовами педагогічного процесу та результативністю їх впливу на особистість. Втім у проектуванні педагогічного впливу можна керуватися й зворотними завданнями: відбирати вже відомі своєю ефективністю, експериментально перевірені чинники і цілеспрямовано використовувати їх

для посилення педагогічної дії в конкретних навчально-виховних ситуаціях. Наприклад, якщо доведено доцільність застосування певного прийому оволодіння навичками читання нот з листа або колористичного відтворення художнього образу, його доцільно обрати як чинник, котрий у певних умовах сприятиме підвищенню продуктивності навчання. Звернемо увагу на те, що чинниками впливу можуть бути найрізноманітніші зовнішні умови організації педагогічного процесу (зміст, логіка і способи передачі навчальної інформації, виразність мимики і мови педагога, застосовані ним методи, засоби, форми роботи, їх послідовність), а також внутрішні умови діяльності учня (мотивація активності та самостійності дій, актуалізація знань і набутого досвіду, стимулювання асоціативного мислення й образних уявлень тощо).

Характер педагогічного впливу залежить від змісту навчальної інформації, логіки викладення матеріалу, використаних способів дій, суб'єктів їх реалізації (вплив педагога на учня або вплив учня на самого себе, своєрідний самовплив), спрямованості на ті чи інші особистісні якості (мислення, почуття, риси характеру, вміння). Важливою основою класифікації педагогічного впливу є також його розрізнення за ознакою джерела дії: безпосередній особистісний вплив педагога і вплив, опосередкований комплексом навчально-виховних умов. На ґрунті цієї диференціації будують принципи нових дидактичних систем, сутність яких полягає не тільки в актуалізації стимулюючої ролі особистості педагога та його наслідуванні, а й в якомога повнішому забезпеченні самостійної роботи учнів з навчальним матеріалом, допомозі у виробленні індивідуального стилю діяльності, розвитку здатності до самоконтролю освітніх результатів, духовному збагаченні кожного в умовах відповідно організованої різноманітної творчості. Поєднання вільного самовираження учнів та високої вимогливості до них, цілеспрямованої послідовності педагогічного процесу та спонукання особистісної ініціативи відкриває широкі перспективи для всебічного розвитку, активізації внутрішніх сил суб'єктів навчання, що набуває особливої вагомості в галузі мистецької освіти, специфіка якої передбачає поряд з особистісним непрямым, прихованим впливом на різновиди самостійної художньої діяльності.

Вибір типу педагогічного впливу значною мірою зумовлений формою організації навчально-виховного процесу. У роботі з невеликими групами учнів із безпосереднім керівництвом ними (урок, індивідуальні заняття, практичні роботи, семінари) педагог має широкі можливості для оперативного особистісно спрямованого впливу. У лекційній роботі суттєвого значення набуває вплив, опосередкований навчальною інформацією та професійною майстерністю її повідомлення. Деякі інші завдання педагогічного впливу в процесі керівництва самостійною роботою учнів. У цьому разі дії педагога, який виконує роль консультанта, обмежуються інструкціями та порадами, спонуканням суб'єкта навчання до самоосвіти, допомогою у виборі способів розв'язання поставлених завдань, стимулюванні виявів інтересу, допитливості, активності в тій чи іншій сфері навчальної діяльності. Проте за всіх форм роботи пріоритет надають створенню умов, за яких учень непомітно підводиться до правильного рішення, котре народжується ніби в нього самого.

Отже, серед різноманітних педагогічних впливів доцільно вирізнити ті, що спричиняються особистістю педагога, вибором організації навчального матеріалу та сукупністю навчально-виховних умов діяльності учня. Залежно від поставлених педагогічних завдань вони можуть виконувати змістово-інформаційну, спрямовуюче-коректувальну або спонукально-стимулюючу функції. З цього видно, що навчально-виховний процес слід розглядати як послідовність педагогічних впливів, які визначають його рух за заздалегідь розробленою схемою, згідно з чинними програмами та навчальним планом. Така схема становить певний шаблон педагогічних дій, їх стратегію, орієнтовану на середнього за своїми особистісними якостями учня. Втім на практиці цей шаблон суттєво трансформується відповідно до конкретних педагогічних ситуацій, які не можна передбачити і які потребують варіативної тактики розв'язання багатьох питань.

Діалогова стратегія педагогічного впливу може виявлятися у формі не тільки міжособистісного, а й внутрішнього діалогу, що характеризує зміст і механізм мислення. Потреба у внутрішньому діалозі – спілкуванні людини з собою – виникає внаслідок зустрічі з тими чи іншими проблемами, труднощами, непорозуміннями. Запитуючи себе “Що сталося?”, “Чому не виходить?”, “Чому я погано дію?”, кожний індивід шукає відповідь, радиться з собою, тобто звертається до уявного внутрішнього співрозмовника, до так званого другого Я, “alter Ego”, спілкування з яким допомагає розібратися в ситуації, що склалася. Без внутрішньої репрезентації двох суб’єктів у психіці людини, її роздвоєності, двопозиційності неможливий акт будь-якої взаємодії, зокрема й спілкування, оскільки друге Я формується через уявлення себе іншою людиною і одночасно через уявлення іншої людини як себе.

Дві взаємозалежні форми діалогу, що є органічною особливістю мистецької освіти, об’єднує поняття “художнє спілкування”, пов’язане з “втручанням” свідомості в спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням і вираженням у певних словах і поняттях. Способами осмислення свого ставлення до мистецтва слугують внутрішнє висловлювання, формулювання власної думки, прагнення довести її та протиставити іншому судженню, вибір і прийняття своєї позиції тощо.

Сутність художнього спілкування доцільно розкривати через аналіз інтегральних якостей, що мають узагальнений характер, тобто виявляються в обох формах діалогу: міжособистісного і внутрішнього. У кожній з них вони безперечно набувають специфічного характеру, проте різняться не принципово, що дає підстави зіставляти та порівнювати їх. До таких інтегральних якостей, які можна розглядати в скоординованих між собою “вимірах” самоспілкування і взаємовідносин з іншими суб’єктами на основі осмислення мистецьких творів, слід віднести комунікативність, емпатію, креативність і рефлексію [1]. Вони становлять не просто сукупність окремих характеристик художнього спілкування, а взаємопов’язані складові його структури. Так, комунікативність є необхідною передумовою виникнення емпатії, що, у свою чергу, передбачає творчі реакції особистості, зокрема процеси рефлексивного самопізнання і творіння свого Я. Втім з метою докладнішого розгляду особливостей діалогових контактів з мистецтвом звернемося до аналізу кожної з наведених якостей окремо.

Діалогове спілкування, про що вже йшлося, розуміють не тільки як передачу інформації, в якій зворотного зв’язку може й не бути, а як складний багатогранний процес, котрий охоплює взаємодію суб’єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, виявлення ставлення один до одного, взаємовплив і взаємне розуміння. Здатність до такого типу суб’єкт-суб’єктних відносин, до сприймання унікальності партнера й надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності. С.Л.Рубінштейн так визначає її: відносини між різними Я оборотні. Теоретично не має ніякої переваги для ось цього, конкретного Я. Моє ставлення до іншого передбачає й ставлення іншого до мене. Я такий самий інший для того, кого я спершу визначив як іншого, і він такий самий Я (вихідна точка системи координат), як Я [2].

Вияв комунікативності, завдяки якій виявлення думок стає діалогом, а його учасники - партнерами, що є альтернативою стилю спілкуванню типу “суб’єкт-об’єкт”, має велике значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі. Адже художнє пізнання обов’язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб’єкта, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера спілкування, тобто настанову на діалогічність - квінтесенцію “педагогіки співпраці”.

Щоб забезпечити комунікативність у спілкуванні, потрібно докласти багато зусиль, бо мистецтва душевного контакту не можна навчити за підручником чи звести до якоїсь суми правил. Його найважливішою передумовою є відвертість, готовність зрозуміти і

прийняти дещо нове і незвичне. Через те в розмаїтті засобів розвитку цієї якості одне з головних місць посідає мистецтво. Художні твори, відтворюючи різні типи взаємин людей, моделюючи процес їхніх взаємин, досягають виняткової глибини і повноти в розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво за своєю сутністю само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою. На думку М.С.Кагана, особливість художньої образності в тому, що вона є моделлю певного типу суб'єкта. Будь-який образ мистецтва — ліричний герой поетичного твору, образ конкретного персонажа, уявний образ симфонії — функціонує не як об'єкт серед об'єктів, а як своєрідний суб'єкт, тобто істота, наділена активністю, свідомістю і самосвідомістю, свободою волі та унікальністю. Водночас така діалогічність є пошаровою: кожний читач, глядач, слухач через образи героїв твору веде розмову ще й з їх автором, а відтак спілкується і з художнім образом, і з його творцем [3].

М.С.Каган вважає, що найяскравіше серед різних видів мистецтва діалогова структура моделюється музикою. Автор вирізняє кілька можливих форм музичного діалогу. Це взаємодія окремих партій під час ансамблевого виконання (дуєт, тріо, квартет, оркестр); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця і співавтора-інтерпретатора, розмова яких обмежується "спільною темою" - логікою розвитку конкретного твору; й, насамкінець, процес слухання музики реципієнтом.

Усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок в ідеях М.Бахтіна, який обстоював думку про те, що чужу свідомість не можна спостерігати, аналізувати, визначати як пасивний об'єкт. З нею можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про неї означає говорити з нею. У цьому твердженні — сутність внутрішньодіалогової активності суб'єкта художньої діяльності, результати якої виявляються і в індивідуальній інтерпретації змісту твору, тобто в так званому квазіспілкуванні з його образами та самим автором, і в перебудові власної свідомості. Людина, яка вступає в процес художнього спілкування зі своїми мотивами, інтересами, смаками, змінюється під впливом мистецтва. Це спонукає її до подальшого міжособистісного спілкування з іншими суб'єктами художньої діяльності, в якому обговорюються різні варіанти суджень щодо художніх цінностей, конкретних митців, їхньої творчості, а також усвідомлюються власні уподобання, оцінки та орієнтації. Такі дискусійні розмови стимулюють процес пізнання мистецтва і водночас ефективно позначаються на загальному розвитку комунікативності, що виявляється в здатності до розуміння себе й інших партнерів спілкування.

Отже, комунікативна функція художнього спілкування розкривається в послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом — діалог автора з самим собою (автокомунікація) — діалог художнього твору з реципієнтом — діалог реципієнтів один з одним [4]. Запропонована схема дає змогу чітко уявити їх специфіку як процесу становлення "особистісних смислів", що відбувається не тільки раціональним шляхом, а й за активної участі суб'єктивних переживань. З огляду на це найважливішими психологічними механізмами діалогу називають співчуття, на основі якого формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, передаються і засвоюються манери, звички, стилі поведінки, виникає солідарність.

Почуття, як головну аналітичну одиницю міжособистісних відносин, характеризує здатність до емпатії - співчуттєвої ідентифікації з іншою персоною. Оскільки в її структурі вирізняють три взаємопов'язаних компоненти (не тільки емоційно-чуттєвий, а й когнітивно-пізнавальний та дієво-творчий), емпатію називають і "емоційним резонансом", і "емоційним розумінням", що виявляється у відповідних діях суб'єкта. З огляду на це емпатію вважають найскладнішим утворенням людської психіки, найзагадковішою якістю людини, яка уможливорює проникнення у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційне співпереживання її духовному життю. Емпатія пов'язана з такими

властивостями, як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися в інше я, толерантно ставитися до нього, відчувати іншого суб'єкта таким, яким він є, ставити себе на його місце, проймаючись його цінностями. Вхідження в особистісний світ іншого, у свою чергу, передбачає наявність потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, відмови від готових упереджених оцінок.

Наведені ознаки емпатії переконливо свідчать про значення цієї якості в міжособистісному спілкуванні. Саме емпатія визначає чуйність, спостережливість, дбайливість, емоційну витримку людини, вміння серцем відчувати найтонші душевні порухи іншого і відповідати на них своїми співпереживаннями. Проблема емпатії центральна і у контексті внутрішнього діалогу з мистецтвом, головною характеристикою якого є емоційна чутливість. Художній твір втілює й передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак впливає, передусім, на емоційну сферу. Значення мистецтва в розвитку емпатії можна проілюструвати висловом Г.Гервіуса про музику: "Що таке почуття, краще за все можна дізнатися завдяки музиці, тому психолог повинен був би взяти собі на допомогу апарат цього мистецтва, щоб висвітлити для себе внутрішнє життя почуття, навіть якщо його й не цікавить саме мистецтво" [5].

Зазначимо, що не всякі емоційні реакції можна називати емпатією. Нерідко людина просто "заражається" настроєм художнього твору, веселиться або журиться, не усвідомлюючи значення витоків свого емоційного стану. Лише поступово, з набуттям досвіду діалогової взаємодії з мистецтвом, вона починає виділяти, оцінювати й розуміти художній сенс на основі чуттєвого проникнення в його сутність. Це дає підстави ще раз підкреслити структуру емпатії, яка охоплює синтез емоційно-аналітичних дій свідомості суб'єкта.

Диференціацію переживань у сфері мистецтва, відповідно до ступеня повноти їхнього усвідомлення, розкриває така ієрархія чуттєвих реакцій на художній твір: стан, настрої, емоції, почуття. Дві перші — стан і настрої — є найпростішими формами переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми швидше належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. Останні як психічний акт народжуються тоді, коли в свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Такими формами є емоції і почуття, що завжди виникають як усвідомлення ставлення до джерела художньої інформації. За Г.Х. Шингаровим, пережити почуття — означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести це почуття із зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів [6].

Характер емоційних реакцій у процесі художнього спілкування відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору. Та оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб'єктивно забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає в людини потрібні емоції і водночас "приспосовує" художній зміст до неї, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру того, хто сприймає. Звідси впливає висновок щодо тісного зв'язку емпатії та креативності - здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко індивідуального бачення художнього світу. Ця здатність виявляється в особистісній інтерпретації змісту твору, у схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до "вхідження" в систему мислення різних за стилем авторів. Доречно згадати слова С.О.Ейзенштейна про те, що кожний глядач відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, який непохитно веде його до пізнання й переживання теми. Це той самий образ, який задумав і створив автор, та водночас цей образ створено й власним творчим актом глядача.

З креативістю пов'язаний також розвиток самосвідомості людини, що впливає на оцінку власних досягнень і планування напрямів подальшого самовдосконалення. У такому ракурсі ця якість взаємодіє з рефлексією - формою теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів. Рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я. Процеси самодослідження стають можливими завдяки розгляду себе як незалежного самостійного об'єкта. За С.Л.Рубінштейном, рефлексія неначебто припиняє неперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі, внаслідок чого суб'єкт ніби обирає позицію поза собою [2].

Оскільки в самопізнанні органічно злиті усвідомлення свого Я, умов, за яких це Я існує, потреб, які людина намагається реалізувати, ціннісних орієнтацій, що спонукають до активних дій, вирізняють кілька актів рефлексії: самосприймання, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення. За змістом і спрямованістю ці процеси є психологічними передумовами самовдосконалення людини, що підвищують продуктивність її мислення, розширюють уявлення про власну сутність. Можливості рефлексивної саморегуляції розкриває розмежування функцій особистості — Я - контролера і Я - виконавця, — яке показує, що результатом дослідження себе є переосмислення своїх відносин з навколишнім предметно-соціальним світом і вибір способів дій, спрямованих на зміну власного Я.

У міжособистісному спілкуванні рефлексія відіграє роль і так званого "дзеркального Я". Так само, як людина бачить у дзеркалі своє обличчя, постать і одяг, так і у своєму уявленні вона намагається здогадатися, якими є думки інших людей щодо її зовнішності, манер, мети, вчинків, характеру. Тому наявність рефлексивної позиції сприяє вихованню почуття міри і такту, відкриває можливість глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають у процесі діалогу, вибирати шляхи їх розв'язання, критично оцінювати і коригувати одержані результати. Оскільки рефлексія передбачає здатність відтворити в ідеальній формі та осмислити свій внутрішній світ, логіку його розвитку відповідно до власних потреб і дій інших осіб, поза її механізмами неможливо зрозуміти і пояснити сутність самовдосконалення.

Внутрішньодіалоговий характер рефлексії розкриває її значення як "інтеріоризованої дискусії", як форми самоспілкування, основою якої є критичність мислення, здатність до уявного роздвоєння власного Я. Адже розуміння свого внутрішнього цілого доступне для людини тільки "зовні", і здійснюється цей рефлексивний процес як діалог двох уявних співрозмовників. Обговорюючи внутрішній досвід з самою собою, вона оформлює його в розумових конструкціях, текстах, вчинках і висловлюваннях. Для того щоб краще зрозуміти сутність рефлексивного самопізнання, доцільно згадати структуру психічного процесу реального міжособистісного спілкування. Перший етап пов'язаний з розумінням факту висловлювання: людині ясно, що її партнер щось виражає своїми словами. На другому етапі відбувається конструювання змісту фрази, яке ґрунтується на розумінні значення слів і граматичних форм. На третьому етапі слова або речення сприймаються як змістове висловлювання. Подібна схема лежить і в основі внутрішніх актів рефлексивних процесів: у відповідь на репліку свого співрозмовника "я" людина розвиває і часом докорінно змінює та вдосконалює "власну" аргументацію, але те саме відбувається з логікою умовно другого її "я"[8]. Вияви суб'єктів рефлексії, як правило, бувають згорнутими, фрагментарними, бо позиції партнерів тільки позначаються у вигляді образів, почуттів, а не слів. Вони розширюють зони змісту додатковими елементами, невербальним емоційно-естетичним мовчанням, спираються на точки мовчання, які є тим спільним, що еднає позицію одного партнера діалогу з позицією іншого.

У ситуації спілкування з мистецтвом сутність рефлексії можна визначити як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під

його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій і точок зору інших людей. Завдяки рефлексії людина виділяє себе із світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до мистецтва, осмислює й оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє.

Отже, у процесі художнього спілкування, що охоплює рівні емоційно-змістового пошуку сенсу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім Я особистості, з'являються найінтимніші почуття, нові орієнтири розв'язання поставлених проблем, що є винятково важливими умовами досягнення ефективності мистецької освіти.

#### Література

1. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. К., 1998.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. -С.336.
3. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. М., 1988. С.112.
4. Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности. М., 1985. С.337.
5. Музыкальная эстетика Германии XIX века: В 2 т. М., 1982. С.326.
6. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. М., 1973. С.93
7. Эйзенштейн С. Избранные произведения: В 6 т. М., 1971. С.171.
8. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М., 1975. С.42-43.

Ольга Олесьюк

## ПЕДАГОГІКА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Напередодні нового тисячоліття в світовому освітньому процесі визначились тенденції, що свідчать про становлення нової парадигми.

Проблеми, пов'язані з цим процесом, ускладнені багатогранністю і суперечливістю вихідних основ, але їх спільність – у спрямованості на діалог з культурою людини як творця і суб'єкта, здатного до духовного саморозвитку. Так виникає і широко обговорюється нова система цінностей і мети освіти, відроджується концепція особистості, що ґрунтується на ідеях природовідповідності, культуротворчості та індивідуально-особистісного розвитку (Є. Бондаревська).

Зміни ціннісних орієнтацій, помітні в усіх сферах життєдіяльності світового співтовариства, зумовлені глибокими цивілізаційними трансформаціями, що радикально впливають на культуру народів сучасного світу. Внаслідок цього виразно постає проблема гострої колізії технотронної, постіндустріальної цивілізації та духовного світу людини. Людство вже остаточно вичерпало потенціал свого розвитку в межах техногенної культури і веде творчий пошук шляхів переходу до антропогенної цивілізації майбутнього. Цей пошук багато в чому залежить від освіти, що формує духовний потенціал особистості.

Водночас загальний кризовий стан соціуму і багатогранний вияв новітніх процесів у сфері освіти висвітлюють одну з головних причин втрати чіткого цілепокладання у вихованні, що полягає у відсутності методологічно обґрунтованої концепції, в основі якої були б чіткі орієнтири для духовного становлення підрастаючого покоління. Пошук підходів для оновлення загальної освітньої парадигми і вибору оптимальних технологій