

## ЧАСОВІ ОРІЄНТИРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*У статті проаналізовано часові орієнтири педагогічної взаємодії. Автор доводить залежність структурування часу в діалозі "вчитель-учень" від їхніх стосунків та від характеристик ситуації. Дається психологічний аналіз розподілу часу в педагогічному спілкуванні.*

Проблема психологічного часу – одна з мало розроблених у психології, а в нашому контексті (проблема часу в діалогічній педагогічній взаємодії) є однією з актуальних. Психологічний час розглядається психологами з одного боку крізь призму особливостей суб'єктивного переживання хронологічного часу, а з другого – як виявлення якісної специфіки суб'єктивного часу як такого, що належить суб'єктові (на відміну від суб'єктивістського його тлумачення). Предметом психологічних досліджень є часові аспекти психіки, механізми їх дії, такі як швидкість (у значенні довільного уповільнення і прискорення людиною її психічних процесів), темп (довільно визначена особистістю інтенсивність виконання певного завдання), ритм (психологічно обґрунтований режим роботи – кількість перерв, інтервалів тощо). Розвиток психіки загалом визначається як протяжний, продовжений, змінний у часі процес, як такий, що має минуле, теперішнє і майбутнє [1]. У психології розглядаються також проблеми часової регуляції діяльності, проблеми структурування часу і планування життєвого сценарію [2], проблеми зміни працездатності відповідно до сезонного циклу року [4] тощо.

Загалом можна виокремити чотири основних аспекти у психологічному (теоретичному та експериментальному) дослідженні часу: психофізичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, особистісно-психологічний [8, 93-94]. По-перше, психологія досліджує механізми психічного відображення топологічних (послідовність, одночасність) і метричних (тривалість) характеристик фізичного часу. По-друге, актуальним є вивчення дії різнорівневих біологічних ритмів і закономірностей організації біологічного часу на динаміку

психічних процесів. По-третє, крос-культурні, історико-психологічні дослідження стосуються особливостей відображення людиною соціального часу, специфіки цього відображення в різних спільнотах і культурно-історичних умовах. По-четверте, психологія вивчає часову організацію індивідуального життєвого шляху, структуру психологічного часу особистості.

Людина безпосередньо сприймає час: переживає короткі проміжки часу – від події до події – і не співвідносить їх, загалом, із тривалістю цілого життя. Одночасно відбувається й інше переживання часу – як періодів одного процесу “від народження до смерті”. Онтогенез кожного періодизується на час дитинства, юності, молодості і т.д. Паралельно з таким поділом онтогенезу суспільство “пропонує” соціальну періодизацію: дошкільний період, шкільний, пенсійний тощо. Оскільки психіка людини є багаторівнева, а рівень несвідомого містить синтезовану інтеграцію минулого і майбутнього (наприклад, за З.Фройдом, пласт доісторичних племінних спогадів), то можна говорити про представлення історії людства у свідомості людини як власного минулого і майбутнього. Тобто, засвоєння історії своєї країни, міста, знання власного генеалогічного дерева поступово трансформується у свідомості в особливості сприйняття обмеженості власного життя (наприклад, через усвідомлення історичного минулого і себе як його надбання, людина допускає можливість філософсько-психологічного подолання фізичної смерті). Отже, час можна досліджувати у різних масштабах: ситуативному, біографічному, історичному.

Характеристики психологічного часу людини-суб'єкта визначають особливості організації часу в міжособистісній взаємодії. Конкретизуємо два поняття – “психологічний час” і “організація часу”.

Під психологічним часом розуміють “відображення в психіці системи часових відношень між подіями життєвого шляху”. Це відображення включає: 1) оцінку людиною одночасності, послідовності, тривалості, швидкості перебігу різних подій минулого, теперішнього і майбутнього; 2) переживання щільності й розтягнутості, дискретності й неперервності, обмеженості та безмежності часу; 3) усвідомлення віку (дитинства, молодості, зрілості, старості);



4) уявлення про вірогідність тривалості життя, про смерть і безсмертя, про історичний зв'язок власного життя з життям попередніх і наступних поколінь сім'ї, суспільства і людства загалом [8, 94]. Цікавими є *квантовий* і *подійний* підходи до пояснення й експериментального вивчення психологічного часу.

Під організацією часу ми розуміємо оптимальне співвіднесення різних етапів життя, встановлення оптимальної для конкретної особистості послідовності життєвих подій, яке повинно здійснюватися особистістю своєчасно (тобто, узгоджено з соціальним та особистісним часом). Це допомагає людині структурувати власний життєвий шлях. За Е.Берном, однією з функцій суспільного життя (у значенні життя в соціумі) є взаємодопомога людей один одному в процесі структурування свого часу (а конкретно – у плануванні життєвого сценарію) [2].

Як структурується час у педагогічній взаємодії загалом та які особливості діалогічно структурованої педагогічної взаємодії?

На нашу думку, особливості взаємодії вчителя з учнем залежать від установки обох партнерів на часову протяжність зустрічі. Так, учителі можуть сприймати свою взаємодію з учнями як короткочасну, як початок довготривалої взаємодії, як одноразову (на рівні випадкової) зустріч. Аналогічно й учні можуть очікувати довготривалої міжособистісної взаємодії з учителем, бути впевненими в тимчасовості їхнього ділового зв'язку або сприймати педагогічну взаємодію як випадкову.

“Часові” установки можуть стосуватися й інших характеристик педагогічної взаємодії. Вчителі можуть сприймати останню як неперервний (недискретний) зв'язок, який охоплює навчально-виховний процес школи і позанавчальні стосунки вчителя й учня. Вони також можуть чітко диференціювати педагогічну взаємодію як співдіяльність із учнем у межах власного робочого часу і позанавчальну “незалежність” один від одного – тобто, сприймати педагогічну взаємодію як дискретну. Одні вчителі очікують подальшої взаємодії із учнями після закінчення останніми школи, інші – впевнені, що після останнього шкільного дзвінка педагогічна взаємодія з випускниками припиниться. Відповідно й учні можуть бути

орієнтовані на неперервність взаємозв'язку "вчитель-учень" або на дискретність педагогічної взаємодії.

Окрім скінченності-нескінченності та дискретності-недискретності, серед часових параметрів педагогічної взаємодії виокремлюємо її етапність-цілісність. Учителі можуть чітко визначати етапи спілкування з учнями (наприклад, "розігрів", розв'язання педагогічного завдання, завершення педагогічної ситуації) або сприймати педагогічну взаємодію як неподільну на структурні одиниці. Вони ж розглядають останню як рівномірну, без зміни інтенсивності (з точки зору виконання педагогічних завдань як після першого знайомства з учнем, так і через кілька років співпраці з ним) та емоційної близькості, або як нерівномірну (педагогічна взаємодія залежно від етапу її розвитку та відповідно до динаміки буває то перенасичена подіями – ущільнена в часі, то мало насичена ними).

У контексті діалогу минулого і майбутнього в педагогічній взаємодії можна розглянути *переддію* та *післядію* останньої. На нашу думку, педагогічна взаємодія не є таким чітко окресленим у часі явищем, яке ділить весь часовий континуум на період *до* і період *після* взаємодії. З одного боку, учень ще до безпосереднього контакту з учителем ознайомлюється з особливостями шкільних стосунків, характером предмету, що викладається, а часто – з інформацією про індивідуальні особливості самого вчителя. Навіть при відсутності такої інформації учень готує себе до взаємодії з учителем, передбачаючи її особливості, формуючи власні очікування. А тому вступає у взаємодію децю підготовленим – так, ніби якийсь етап її відбувається зараз, ще до безпосереднього міжособистісного контакту. Аналогічні процеси відбуваються і при "підготовці" вчителя до педагогічної взаємодії. До того ж його підготовка доповнюється безпосередньою підготовкою до уроку чи іншої передбачуваної педагогічної ситуації. З другого боку, кожна педагогічна взаємодія має своє продовження в майбутньому (після безпосереднього контакту "вчитель-учень" або після останнього спілкування між ними) як у характері стосунків між учителем та учнем (цей характер узагальнюється й абстрагується від конкретної педагогічної ситуації), так і в новоутвореннях, ініційованих цією взаємодією.



Розглядаючи педагогічну взаємодію крізь призму особливостей її часо-простору, відзначимо, що її організація й налагодження у кожний конкретний проміжок часу безпосередньо пов'язана з "часовою стратегією" партнерів (застосоване поняття не відповідає стратегіям "випередження" і "запізнення", описаним К.А.Абульхановою-Славською [1]). В одних учителів проявляється тенденція до "життя у спогадах" у взаємодії з учнями: вони постійно акцентують увагу на попередніх подіях, колишніх, далеко назад відірваних у часі вчинках. Інші надмірно "переміщують" педагогічну взаємодію в майбутнє, зловживаючи висловами типу "ти це допишеш", "оцінка авансом", "він буде іншим після спілкування зі мною", – проявляють тенденцію до "життя у мріях". Така неадекватність у сприйманні часу партнерами педагогічної взаємодії, на нашу думку, складає труднощі у взаєморозумінні та активізує психозахисні механізми обох учасників спілкування.

Педагогічну взаємодію можна розглядати як діалог різних часових культур. З одного боку, педагогічне спілкування можливе між представниками різного соціального (історичного, етнічного тощо) часу – комунікація через текст, через результати діяльності, в тому числі через усну народну творчість, звичаї тощо. Інший бік – взаємодія між поколіннями в системі "вчитель-учень" (вікова різниця між якими складає одне-два покоління: вчителі – ровесники батьків або дідусів учнів).

Пропонуємо розглянути педагогічну взаємодію крізь призму крос-культурного дослідження Ф.Клакхона і Ф.Стродбека, щоби проаналізувати взаємозв'язок між організацією спілкування в системі педагогічної взаємодії та приналежністю суб'єктів цієї взаємодії до П- чи М-культури. Так, одним із положень теорії ціннісних орієнтацій Ф.Клакхона і Ф.Стродбека є те, що люди у всіх культурах покликані розв'язувати ті самі загальнолюдські проблеми (інші два положення стосуються, по-перше, обмеженості набору доступних вирішень цих чітко окреслених загальнолюдських проблем і рангуванням останніх, і, по-друге, – домінантності одного вирішення та потенційності усіх решти для однієї культури) [3, 129-130]. Автори виокремлюють п'ять основних загальнолюдських проблем: ставлення до людської природи, ставлення людини до природи і

Розглядаючи педагогічну взаємодію крізь призму особливостей її часо-простору, відзначимо, що її організація й налагодження у кожний конкретний проміжок часу безпосередньо пов'язана з "часовою стратегією" партнерів (застосоване поняття не відповідає стратегіям "випередження" і "запізнення", описаним К.А.Абульхановою-Славською [1]). В одних учителів проявляється тенденція до "життя у спогадах" у взаємодії з учнями: вони постійно акцентують увагу на попередніх подіях, колишніх, далеко назад відірваних у часі вчинках. Інші надмірно "перемішують" педагогічну взаємодію в майбутнє, зловживаючи висловами типу "ти це допишеш", "оцінка авансом", "він буде іншим після спілкування зі мною", – проявляють тенденцію до "життя у мріях". Така неадекватність у сприйманні часу партнерами педагогічної взаємодії, на нашу думку, складає труднощі у взаєморозумінні та активізує психозахисні механізми обох учасників спілкування.

Педагогічну взаємодію можна розглядати як діалог різних часових культур. З одного боку, педагогічне спілкування можливе між представниками різного соціального (історичного, етнічного тощо) часу – комунікація через текст, через результати діяльності, в тому числі через усну народну творчість, звичаї тощо. Інший бік – взаємодія між поколіннями в системі "вчитель-учень" (вікова різниця між якими складає одне-два покоління: вчителі – ровесники батьків або дідусів учнів).

Пропонуємо розглянути педагогічну взаємодію крізь призму крос-культурного дослідження Ф.Клакхона і Ф.Стродбека, щоби проаналізувати взаємозв'язок між організацією спілкування в системі педагогічної взаємодії та приналежністю суб'єктів цієї взаємодії до П- чи М-культури. Так, одним із положень теорії ціннісних орієнтацій Ф.Клакхона і Ф.Стродбека є те, що люди у всіх культурах покликані розв'язувати ті самі загальнолюдські проблеми (інші два положення стосуються, по-перше, обмеженості набору доступних вирішень цих чітко окреслених загальнолюдських проблем і рангуванням останніх, і, по-друге, – домінантності одного вирішення та потенційності усіх решти для однієї культури) [3, 129-130]. Автори виокремлюють п'ять основних загальнолюдських проблем: ставлення до людської природи, ставлення людини до природи і



надприродного, ставлення людини до часу, спрямованість людської діяльності та ставлення людини до інших людей. Отже, поведінка людей, у тому числі й міжособистісна взаємодія, пов'язані з характерною орієнтацією їхньої культурної групи (етносу) на минуле, теперішнє чи майбутнє. Так, культурні системи, в яких високо цінуються традиції, можуть бути більшою мірою орієнтовані на минуле (наприклад, культури народів Кавказу, англійців, певною мірою й українців). Культури, орієнтовані на теперішнє, звертають порівняно мало уваги на минуле і на те, що може відбутися в майбутньому (культури країн Латинської Америки). Коли в суспільстві високо цінуються зміни, переважає орієнтація на майбутнє (культура США) [3].

Розглядаючи проблему ставлення до часу як загальнолюдську ціннісну орієнтацію, можна навести дані іншого крос-культурного дослідження: Е.Холл розділив культури на поліхромні (П-час) і монохромні (М-час). Людям із поліхромних культур притаманно робити багато справ одночасно, а люди з монохромних культур не беруться за наступну справу, доки не завершили попередньої. Так, наприклад, "приходити вчасно" для членів описаних типів культур – різні поняття. Плани на майбутнє в поліхромних культурах можуть змінюватися, якщо виникають "більш важливі справи". У монохромних культурах люди дуже уважно ставляться до часу, який координує й зумовлює їх стосунки з іншими людьми. Холл описував П-культури як орієнтовані на людей, людські стосунки, сім'ю, а М-культури – на виконання діяльності, досягнення мети, планування і результативність [3, 131-132]. Близькою до цієї проблеми є проблема "вчасності", "доцільності". Часто в педагогічній взаємодії має місце вибір: що важливіше – успішність чи слухняність, режим і розклад чи назрілий пізнавальний інтерес учнів. Тобто, вчитель повсякденно робить вибір між спрямованістю на діяльність і спрямованістю на учня – структурує час таким чином, щоб адекватно поєднати ці обидва вибори. Проблемою залишається лише те, що постійно необхідно визначати першорядність котрогось із них (наприклад, чи переривати роботу класу над задачею, коли в учня визріло поточне запитання або коли його практичний стан не є сприятливим для такої діяльності).

Проблема часової адекватності відбита в усній народній творчості: “дорога ложка до обіду, а пообідавши, то й під лавку (...а після обіду хоч і за вікно)”, “дороге яечко к Великодню”, “не тепер по гриби ходити: восени, як будуть родити”, “не в час даєш хліба густа, коли зубів в губі пусто” [9] тощо. Цікаво проаналізувати й такі прислів'я: “кусає комар до пори”, “поті збан воду носить, покуль ухо не вворветь” – про “невічність, плинність, змінність ситуації”; “не тоді коня сідлати, як треба сідати”, “не тоді меча шукати, коли ся треба потикати” – про завчасне приготування до конкретної передбачуваної ситуації.

Стосовно до педагогічної взаємодії, то її часові орієнтири в описуваному контексті відповідають тлумаченню наведених зразків усної народної творчості. Наш погляд на “доцільність” спрямованості на діяльність чи на людину відповідно до часової організації ситуації (події, відокремлені від поведінки людини в часі передували їй) належать до зовнішніх умов життєвої ситуації особистості [5, 113]) і визначається наданням усіх пріоритетів людській особі. Жодна діяльність, якою б значущою вона не була (в тому числі і для навчально-виховного процесу), не може бути ціннішою за людину, яка поруч. Майстерність учителя, на нашу думку, полягає в такій організації діяльності учнів, щоб кожен з них відчував власну особистісну важливість для вчителя, переживав задоволення від особистої цінності не на рівні “пуп землі” чи “вчитель працює на мене”, а як людина, гідна поваги. Для того, щоб одночасно всі учні класу переживали це, необхідна адекватна, впорядкована організація їхньої діяльності. Тому своєчасність подій та вчинків педагога є важливим моментом діалогічної педагогічної взаємодії.

Як і *будь-яка* міжіндивідуальна *взаємодія, педагогічна* пов'язана з проблемами біологічного часу, а конкретно – з біологічним годинником, механізмом, який керує реакціями організму, його функціональною поведінкою, координує їх відповідно до ритмів природного середовища. “Біологічний годинник – це внутрішні генетично запрограмовані ритмічні механізми тимчасового впорядкування біологічних функцій і поведінки. Базовими є біологічні ендогенні механізми у вигляді короткоперіодичних хімічних або фізико-хімічних процесів клітинного рівня. На їхній основі працюють



механізми з добовою, місячною, сезонною періодичністю” [6]. Врахування біологічного годинника в організації педагогічної взаємодії є необхідною психогігієнічною вимогою, оскільки це регулює працездатність людини, і таким чином, може впливати на ефективність взаємодії в системі “вчитель-учень”. Наприклад, “для шестиліток тривалість уроку повинна складати не більше 35 хвилин. Добре продуманий розклад включає динамічні вправи і танці під музику на уроках, коли кожній дитині надається можливість звільнитися від статичної напруги. Крім того, до розкладу уроків треба вводити рухливі ігри та розваги на свіжому повітрі” [4, 36-38]. Ці вимоги, що випливають із денної динаміки працездатності дитини, чітко структурують педагогічну взаємодію.

Таким чином, під дією денних, тижневих, сезонних тощо біологічних механізмів регуляції працездатності та інших особливостей життєдіяльності людини відбувається регламентація педагогічної взаємодії: як формальна, так і неформальна.

Діалогічна педагогічна взаємодія, виходячи з названих вище часових орієнтирів, повинна бути динамічною, немонотонною (уповільнення і прискорення розвитку міжособистісних взаємин між учителем і учнем залежить від індивідуальної неповторності обох). Темп як часова характеристика взаємодії за умов діалогічного спілкування відповідає довільно обраній обома партнерами інтенсивності спільної діяльності. Оскільки чільне місце в педагогічній взаємодії займає навчальна взаємодія (де поєднується дидактична й учбова діяльність), то діалог у цій сфері неможливий без збалансованої інтенсивності пізнавальної та методичної діяльності.

Істотною характеристикою часової організації діалогічної взаємодії є ритмічність останньої – поміркована періодичність реплікцій, залежно від індивідуальності кожного партнера. Оскільки до екстралінгвістичної знакової системи комунікації належить включення в мову пауз, інших нелінгвістичних компонентів (покашлювання, сміху, які, на нашу думку, відіграють важливу роль у створенні ритмічного малонка мовлення), темп мовлення, – то, перебуваючи в нероздільній єдності з комунікативними процесами (а конкретно, з невербальною комунікацією через екстралінгвістичну систему), педагогічна взаємодія певною мірою визначається часо-

вою організацією комунікативного процесу. “Існує навіть окрема галузь соціально-психологічної науки – проксемика (Е.Холл), яка вивчає норми просторової та часової організації спілкування (“просторова психологія”). У дослідженні виявлені специфічні набори просторових і часових констант комунікативних ситуацій. Ці більш чи менш чітко виділені набори одержали назву хронотипів” [7; 50]. Оптимальне поєднання хронотипів різного порядку в системі партнероспрямованої взаємодії забезпечить доцільний у конкретній педагогічній ситуації темпоритм взаємодії вчителя з учнем. Діалогічний темпоритм педагогічної взаємодії може забезпечити лише психологічно освічений, гуманний і терплячий учитель.

Отже, структурування часу в системі “вчитель-учень” визначається установкою обох партнерів на часову протяжність їхнього міжособистісного контакту, його скінченність-нескінченність, дискретність-недискретність, етапність-цілісність; часовою стратегією партнерів (орієнтацією на переддію чи на післядію педагогічного контакту); соціально-часовим представництвом партнерів (належність до різних часових культур, міжпоколінні, іноетнічні тощо зв'язки); природним біодинником взаємодіючих осіб.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди... – СПб.: Лениздат, 1992. – 400с.
3. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. – М.: Ключ-С, 1999. – 224с.
4. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 175с.
5. Основи практичної психології /В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536с.
6. Психология: идеи, ученые, труды: Мультимедийная энциклопедия знаний (CD).
7. Савчин М.В. Соціально педагогічна психологія. Навчальний посібник. – Дрогобич: Вид. фірма “Відродження”, 1998. – 208с.
8. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800с.
9. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Уклав М.Номис. – К.: Либідь, 1993. – 768с.



**Татьяна Гретченко. Временные особенности диалогического педагогического взаимодействия.** В статье проанализированы временные особенности педагогического взаимодействия. Автор аргументирует зависимость структурирования времени в диалоге «учитель-ученик» от их отношений и от характеристик ситуации. Дан психологический анализ распределения времени в педагогическом общении.

**Tetyana Hretchenko. Timing in the pedagogical interacting.** In the article timing in the pedagogical interacting is analyzed. The author gives argumentation of dependency of time structuring in the dialogne "teacher – pupil" from their attitudes and from characteristics of situation. Psychological analysis of time proportioning in pedagogical intercourse is given.