

## ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ЯК ВИЯВ ДУХОВНОСТІ

УДК 159.9

**ЗАБРОЦЬКИЙ М.М.**

професор кафедри педагогіки і психології  
Житомирського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти,  
кандидат педагогічних наук, професор,  
м. Житомир

В статті обґрунтовується розуміння педагогічної взаємодії як виявлення духовності вчителя та обговорюється ряд тенденцій сучасної системи освіти, які можна інтерпретувати як прояви бездуховності.

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія, педагогічна позиція, трансцендентне переживання, духовність.

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДУХОВНОСТИ

В статье обосновывается понимание педагогического взаимодействия как выражения духовности учителя и обсуждается ряд тенденций современной системы образования, которые можно интерпретировать как проявления бездуховности.

**Ключевые слова:** личностная зрелость, интеллектуальная зрелость, старшие подростки, взрослая жизнь, психическое развитие, тревожность ситуативная и личностная.

Аналіз чисельних наукових досліджень, проведених в останні роки, дає підстави для висновку про відсутність цілісного уявлення про духовність. Так, у значній частині публікацій термін «духовний» вживається як епітет для характеристики певного виду діяльності або сфери суспільного життя (духовна культура, духовний світ, духовний розвиток, духовні потреби тощо), при цьому специфіка духовного визначається шляхом його протиставлення матеріальному. Водночас у ряді робіт робляться спроби з'ясувати сутність та специфіку духовності людини: духовність є зростанням людини у кожному з нас (Холостова Т.В.), проявом якостей особистості (Каган М.С.), ціннісним змістом свідомості (Федотова В.Г.), морально зорієнтованими волею та розумом (Сілуянова І.В.), станом розширення внутрішнього горизонту свідомості, котрий можливо інтерпретувати як вид творчості, оскільки він безумовно є процесом пізнання людиною власної природи (Стрелков В.І.); під духовністю розуміють зв'язок людини з людиною і з космосом, відчуття присутності духу людини в усьому, що її оточує, постійний пошук істини, абсолюту (Коваленко В.М.), творчу здібність людини (Юзвак Ж.В.), створюючи ідеально сторону психіки людини, яка через страждання (критичні переживання, що роблять неможливим подальше монотонне буденне життя) творить нові смислові поля, нові критичні переживання, єднання з усе більш високою цінністю-сутністю (Мулява В.С., Колісник О.П.); укорінений в унікальній складності біологіч-

ної організації людини стан готовності до особистісного способу існування (Максименко С.Д.); «метамотивація», тобто спонукання дій людини інтеріорізованими нею найвищими цінностями, а не лише фізіологічними потребами та намаганням здобути чи зберегти умови життя, пристойні в соціально-економічному і комфортні в соціально-психологічному плані (Балл Г.О.) тощо.

Погоджуючись з правомірністю цих (як і багатьох інших) підходів та відштовхуючись від деяких з них, вважаємо перспективним в контексті розглядуваної проблеми осмислення духовності як одного із сутнісних атрибутів людини. Для аргументації цього зашлемося на розміркування С.Л. Рубінштейна, який стверджував, що свідомість людини перетворюється у самосвідомість світу, а світ усвідомлює себе через людину [див.:15], та нагадаємо думку Е. Фромма про духовну сутність людини як про життя, котре усвідомлює саме себе [див.:17].

В кожний момент свого життя людина протистоїть світу, займає певну позицію як щодо природного і соціального оточення, так і до внутрішнього світу, виявляючи інтегральне, властиве лише цій позиції, ставлення до різних проявів свого життя (В. Франкл [див.:17]). Виділяють, приміром, рефлексивну позицію (ставлення до наявних у свідомості якостей), про спонтанну появу якої в ранньому віці судять по затримці реакції на стимул, котра спричинює гальмування безпосередньої активності. Особистісна позиція виражає ставлення до буття загалом, розвиваючись з чутливості до його різних сторін як домінуючого інтересу, як певний тип цінності. Нарешті, трансцендентна позиція означає вихід людського буття за свої межі [див.:1].

Власне кажучи, наявність позиції передбачає втілення деякої цілісності в конкретність, саме на цьому фундується сама можливість позиції. Зі сказаного витікає, щонайменше, що від міри освоєння власної цілісності (трансцендентного переживання) залежать можливості людини щодо зайняття позиції. «Унікальність цілісної структури особистості кожної людини, - наголошує С.Д. Максименко, - зумовлена двома основними факторами: по-перше, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), а по-друге, постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми» [10, стор.9].

Екзистенціальною характеристикою людини, тим сутнісним атрибутом, що надає їй відчуття власної цілісності є духовність. Це особлива якість нашої взаємодії з іншими людьми, трансцендентне обґрунтування такої *істинної* взаємодії, яка потенційно можлива, однак не завжди виявлена у бутті (в останньому випадку вона відображається свідомістю як туга за істинним буттям, за спів-буттям з

іншими людьми, за собою істинним). Зашлемося на розмірковування К.Г. Юнга [див.:18] про наявність за свідомим «я» деякого постійного центру (справжнього «Я», духовного, трансцендентованого за межі свідомості та розуму), з якого воно «повертається» до поля свідомості.

Існування такого «Я» завжди цікавило філософію, науку, мистецтво та релігію. Зрозуміло, що трактування цього феномену суттєво відмінне у науковців (які не вбачають в ньому нічого містичного) і, приміром, у релігійних мислителів (які відхиляють як неможливу саму спробу редукувати трансцендентні переживання до наукових понять), але є і спільне: визнання існування такого джерела мудрості; *трансценденція* його за межі людської свідомості; підкреслення його *недоступності* для людини у безпосередньому досвіді.

Зустріч з Абсолютом, переживання існування безмежного та неосяжного, що виходить за межі наших відчуттів, однак надає смислу нашому існуванню, є трансцендентним переживанням. Абсолют ми пізнаємо через символи (міфи), адже саме останні роблять абсолютне доста реальним для того, щоб можна було зайняти пов'язану з ним трансцендентну позицію. Такі символи потрібні, оскільки вони несуть потужний заряд психічної енергії, наповнюючи смислом наше життя, роблячи нас доста сильними, спроможними винести життєві випробовування. В контексті сказаного доречно згадати розмірковування К.Г. Юнга, який писав: «В ранні віки, коли у психіці людини виникали інстинктивні поняття, її свідомість, не сумніваючись, зв'язувала їх у логічну послідовну психічну структуру. Але «цивілізовані» люди більше не в змозі робити це. Їхня «просунута» свідомість позбавила себе всіх засобів, за допомогою яких вона могла асимілювати допоміжний вклад інстинктів і несвідомого. Цими органами асиміляції і інтеграції були божественні символи, що за загальною згодою вважалися святими <...>. З ростом наукового розуміння світ стає все більш дегуманізованим. Людина відчуває себе ізольованою в космосі, тому що вона є частиною природи і втратила емоційну «неусвідомлену тотожність» з природними феноменами» [цит.: 4, стор. 426-428].

Духовне, таким чином, концентрується у вигляді трансцендентної позиції, без якої людина відмовляється від власної сутності, живе не аутентичним, а примарним життям. В її психологічному просторі місце духовності (як виявлення людської сутності) поступово заміщується переживанням енергетичного потенціалу. В результаті заперечується власне тілесне («я так хочу»), соціальне («мені все дозволено») та психічне («можу в собі подавити»), однак нічого якісно нового - в позитивному сенсі - не створюється. Екзистенціальний вакуум, породжений фрустрацією потреби людини у трансцендентному переживанні, унеможливорює досягнен-

ня інтегрованості власної психічної реальності. Остання розпадається на незв'язані між собою модальності. Виникає порожнеча, в якій єдино реальними стають організмичні властивості людини. Дезінтегрованість людської психіки виражається по-різному. Це і масова втрата батьківських почуттів аж до повного руйнування емоційних та інтелектуальних зв'язків між поколіннями, і готовність до насильства як методу вирішення любих конфліктів. Це також втрата людиною основи моральних переживань та вчинків, - почуття власної гідності та честі, коли місце моралі все частіше займають групові норми поведінки, а сама людина оголошується предметом купівлі-продажу.

Г.С. Абрамова у цьому зв'язку пише про «велике число опосередкованих ознак, що вказують на втрату «Я» його головної інтеграційної особливості – його власної таємниці, пов'язаної зі стидом та поняттям гріху, з механізмом збереження основ моральних переживань – достоїнства, честі. Перелічу лише декілька таких ознак – культивування насилля у вирішенні конфліктів, знецінювання індивідуальності чи, навпаки, - підкреслювання її святості; ставлення до людини, до її діяльності як до предмету купівлі-продавання, декларування свободи без забезпечення її прав і тому подібне» [1, стор. 41-42].

Педагогічну позицію варто осмислювати як особливий прояв позиції трансцендентної, оскільки в її основі лежить переживання залежності між людьми. Власне в педагогічній позиції переживання екзистенції Іншого персоніфікується та співвідноситься з переживання власної рівності/нерівності з ним як момент прийняття рішення про дозволеність та характер впливу на нього, обгрунтованого саме цими екзистенціальними переживаннями. Аналізуючи феноменологію педагогічної позиції, Г.С. Абрамова пише: «Займати педагогічну позицію - це значить приймати рішення про вплив на іншу людину, вчити його через цей вплив доцільній поведінці, тобто ставати для іншої людини носієм мети, відповідати на запитання *що* потрібно. При цьому обгрунтованість другої частини цього запитання «тому що» буде передбачати вже обговорюване переживання екзистенціальності людини» [1, стор. 254]. В історії офіційної та народної педагогіки описано багато типів педагогічних позицій. В уже цитованій роботі Г.С. Абрамової досить детально аналізується проблема як задається така мета в найбільш розповсюджених із останніх. Не зупиняючись тут на їхній характеристиці, відмітимо, що різні педагогічні позиції знаходять належне вираження в певному типі педагогічної взаємодії, і, відповідно, виявлення в типологічно-стильових характеристиках спілкування вчителя з учнями.

Відповідно до сучасних уявлень, розвиток особистості вимагає гармонізації її взаємин з природою шляхом знайомства з сучасною

картиною світу, виробленою природничими науками, з проблемами біосфери та всесвіту у цілому. Людина має осмислити своє місце у цій картині світу, щоб мати змогу на цій основі вирішувати проблеми екології і, більш широко, ноосфери. По-друге, гармонічна соціалізація особистості з необхідністю вимагає її занурення у культурне середовище, створене людством, шляхом освоєння досягнень історії, права, економіки, філософії тощо, та одночасного знайомства зі звичаями, традиціями та іншими духовними надбаннями свого народу. По-третє, сучасна людина проживає в умовах інформаційного перенасичення, і освіта має навчити орієнтуватися у цьому середовищі, використовуючи його можливості для неперервної самоосвіти. Нарешті, людина має перебувати в мирі і злагоді з собою, що вимагає певних знань у сфері психології, літератури, мистецтва тощо. У зв'язку зі сказаним, як ніколи раніше, актуальною стає думка С.Л. Рубінштейна про необхідність такої організації життя школи та підбору методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності та обдаровань кожної особистості [див.:15].

Ми розділяємо точку зору тих авторів (Г.О. Балла, В.О. Кан-Каліка, Я.Л. Коломінського, О.В. Киричука, Н.В. Кузьминої, С.Д. Максименка, С.О. Мусатова, О.О. Леонтьєва, Н.В. Чепелевої та інших), які відводять роль системотвірною для педагогічної діяльності ставленню «вчитель - учні», наголошуючи, що така діяльність будується по типу взаємодії в системі «вчитель – учні». Вочевидь, що педагогічна взаємодія не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише її учасником, а, насамперед, організатором, який визначає її цілі, зміст, ефективні організаційні форми та методи тощо. Саме він здійснює керування міжособистісною взаємодією в системі «я та учні» у педагогічному процесі. Нагадаємо у цьому зв'язку, як характеризував процес навчання Г.С. Костюк: «Навчання – це керування учінням, 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» [14, стор.20].

Зрозуміло, що за своїм змістом та характером таке керування може бути дуже різним. Так, суспільство, зорієнтоване на авторитаризм і жорстку ієрархію соціальних ролей, віддає перевагу у здійсненні соціальних впливів імперативній стратегії, адміністративному, економічному, соціально-психологічному або і прямому фізичному тиску. Суб'єктність людей при цьому лише вимушено терплять у тому мінімальному обсязі, що технологічно необхідний 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» [9, стор.128].

Подібного роду авторитарне керування пов'язане з реалізацією монологічної стратегії педагогічної взаємодії, за якої лише педагог є повноцінним суб'єктом, 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 прями вказівки замінені створенням таких умов діяльності (часто досить складних), коли вона розгортається у визначеному наперед напрямку, забезпечуючи тим самим досягнення поставлених цілей.

Вважається, що розвиток особистості відбувається, передусім, завдяки цілеспрямованому формуванню, коли педагоги, застосовуючи спеціально розроблені «технології та методики», добиваються перенесення у психічний план організованої ними послідовності зовнішніх дій з метою вироблення нормативних особливостей поведінки та якостей особистості. Соціальна ситуація розвитку, індивідуальні особливості біологічного та психічного дозрівання при цьому мають враховуватися, однак задля того, передусім, щоб ініціативу дитини, її пізнавальну активність, інтереси, моральні та духовні цінності спрямувати таким чином, щоб вони якомога повніше відповідали певному ідеальному «зразку» особистості певного віку. О.Б. Орлов у цьому зв'язку пише про «духовне виробництво», коли «дитина потрібна лише як матеріал, а вчитель – лише як «оператор», який контролює технологію навчально-виховного процесу. Особистість дитини та особистість вчителя тут потрібні остільки-оскільки, а точніше – зовсім не потрібні» [13, стор.19].

Наслідком такої монособ'єктної організації педагогічного процесу, коли учні не є суб'єктами необхідного знання та вміння розвивати власну людську природу та духовність, стверджують О.Г. Асмолов та Г.О. Ягодін, стає ситуація, за якої «технологія навчання фабрикує особливий тип особистості – інтелектуального споживача, малоініціативного учня, котрий бере із скарбниці знань те, що вже перероблено для нього вчителем» [2, стор.1-12].

В контексті сказаного згадаємо запропоновану Л.М. Мітіною концепцію професійного розвитку вчителя, в якій розглядаються дві можливі моделі: професійного розвитку та адаптивної професійної поведінки (притаманної більшості вітчизняних педагогів). До характерних особливостей останньої Л.М. Мітіна відносить жорсткий професійно-рольовий репертуар, пристосування вчителем своїх індивідуальних здібностей та можливостей до вимог професійного середовища, експлуатування стереотипів, канонізацію та універсалізацію власного досвіду, ригідність поведінки тощо, внаслідок чого виникають передумови для зниження професійної

активності та розвитку ознак синдромів емоційного вигорання та хронічної втоми [див.:11]. Цікаво, що і виявлені нами сподівання вчителів на певний характер інтеракцій зі сторони учнів концентруються навколо двох полюсів: по-перше, розуміння зі сторони учнів, дисциплінованість, співробітництво, доброзичливість; по-друге, виявлення сформованих інтелектуальних умінь, пізнавальний інтерес, адекватний прояв сформованості психічних процесів, рівень знань [див.:5].

Дійсним виявленням духовності постає педагогічна взаємодія, пов'язана зовсім з іншим типом керування міжособистісною взаємодією в системі «вчитель та учні». 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, саморуку, творчості), а мета керування цілком може передбачити вдосконалення зазначених властивостей» [3, стор.21].

Так, у дослідженні психологічних проблем індивідуального підходу в навчанні Г.С. Костюк [див.:7] наголошує, що індивідуальний підхід полягає не просто у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, але й у розвитку цих особливостей, що має сприяти становленню особистості як унікальної неповторної цілісності. Розкриває він і реальний зміст поняття «зони найближчого розвитку», показуючи, що суть допомоги дитині, про яку говорив Л.С. Виготський, саме і полягає у створенні такої системи стосунків з нею, за якої дорослий сприяє розвитку суб'єктності та індивідуальності дитини.

Саме про це пишуть І.Я. Лернер і В.В. Краєвський, коли стверджують, що педагогічне керування «спрямоване врешті-решт на власне заперечення» [8, стор.133], тобто на поступову передачу функцій керування учінням самому учневі. Аналізу такого типу керування присвячено цілий ряд психологічних досліджень, з яких зупинимося на роботах Ю.М. Кулюткіна і Г.С. Сухобської. На думку авторів, психологічну структуру діяльності вчителя складає рефлексивне керування 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» [12, стор.11].

В дослідженні показано, зокрема, що при рефлексивному керуванні мова йде, власне, про керування процесами керування, здійснюваними учнем 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 [див.,14,стор.19-32] 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» [там же,стор.21]. Сказане, власне, і є стислою характеристикою діалогічної взаємодії вчителя з учнями, у ході якої виникає спільна діяльність, що ґрунтується на взаємному розумінні педагога та учня, на спільності інтересів, узгодженості мотивів, цілей, настанов, ціннісних орієнтацій, що відображають рівні потреб суб'єктів.

Г.О. Ковальов, аналізуючи монологічну та діалогічну різновиди стратегій педагогічної взаємодії [див.:6], виділяє такі основні принципи організації останньої: емоційна та особистісна відкритість партнерів; психологічна орієнтація на актуальні стани один одного; довірливість та відвертість вираження почуттів. За умови їх дотримання виникає спільний психічний простір та часова протяжність у процесі взаємодії вчителя з учнями, їх емоційне «буття разом», де взаємодії у об'єктному, монологічному розумінні вже не існує, а її місце займає психологічна єдність суб'єктів.

Принципова специфіка діалогічної взаємодії полягає, насамперед, у педагогічній позиції, пов'язаної з співробітництвом з учнем, визнанні принципової особистісної рівноцінності з ним у спільній творчості, коли за учнем визнається право на власну позицію, яку, звичайно, слід обґрунтовувати. Вчитель, користуючись своїми 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.

Така педагогічна позиція пов'язана з педагогічним оптимізмом вчителя, доброзичливою вимогливістю, поєднаною з довірою до дитячої самостійності, опорою на позитивний потенціал учня та учнівського колективу. Їй притаманні впевнена відкритість, щирість та природність педагога 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.

Діалогічна взаємодія є вираженням педагогічної позиції, сутність якої, на думку Г.С. Абрамової, полягає в тому, що вона є відображенням концепції життя, відповідно до якої і педагог, і учень є живими носіями власної сутності. Внаслідок цього ситуація їх взаємодії стає потенційно трансцендентною, нескінченною, час стає фактором усвідомлення руху до цієї нескінченності, а сама взаємодія набуває форми втілення людської сутності. Педагог і дитина тут пов'язані взаємною орієнтацією на сутнісні якості один одного. Зрозуміло, що це вимагає від них постійних зусиль по утриманню сутнісних характеристик як власних, так і іншої людини. Внаслідок цього рефлексія стає необхідністю, особистісна позиція - природною і невимушеною, вплив іншого не розцінюється як прояв сили; згода, співробітництво є логічним наслідком взаємодії; прийняття рішення - вираженням власної екзистенції. Учасники взаємодії при цьому не втрачають власного «Я», а утверджують його різноманітність та ідентичність власній екзистенції, взаємодія не деформує людей, а приносить їм нові, більш глибокі переживання власної сутності, а, отже, саме за такого характеру педагогічної взаємодії найбільш повно реалізується і суб'єктність вчителя.

Така педагогічна позиція є вираженням екзистенціально-антропологічної концепції життя, необхідність якої в ХХІ столітті стало звичною риторикою. Вона вимагає вирішення всіма учасниками педагогічної взаємодії екзистенціальних задач, для яких не існує готових рішень, останні всякий раз необхідно творити заново. Можливість такої позиції має своє обґрунтування у сутнісних характеристиках людської психіки, оскільки все дійсно людяне в людині не самочинне, а обумовлене. Однак власне людяним воно стає лише тоді і постільки, коли і оскільки людина долає власну обумовленість, піднімається над нею, трансцендентує її, в осмисленні чого ми і вбачаємо перспективи подальших наукових пошуків.

### Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Академия, 1997. - 704 с.
2. 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.

3. Балл Г.О. Современный гуманизм и освіта: Социально-философские та психолого-педагогические аспекты. – Рівне: «Ліста-М», 2003. – 128 с.
4. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1992. – С. 426-428.
5. Заброцький М.М. Екопсихологічні аспекти праці вчителя// Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя: колективна монографія/ за наук. ред. Ю.М.Швалба. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Стор. 162-197.
6. Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия// Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М., 1987.
7. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований// Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 76-86.
8. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности// Дидактика средней школы. – М., 1982.
9. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
10. Максименко С.Д. Розуміння особистості як передумова екологізації життєвого простору// Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, ч.1.- Стор. 7-12.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Владос, 1994. – 216 с.
12. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
13. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя// Вопр. психол., 1988. - №1. – С. 16-26.
14. Психологічна наука, вчитель, учень/ За ред. В.І. Войтка. – К.: Рад. школа, 1979. – 182 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2000. – 712 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994. – 447 с.
18. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 336 с.

In the article the understanding of pedagogical interaction as expression of the teacher's spiritual sphere is explained and some tendencies of modern system of education, can be interpreted as display of absence of spirituality.

**Key words:** *pedagogical interaction, pedagogical position, transcendental experience, spirituality.*