

**Академія
педагогічних наук України**

**Рівненський
міськвиконком**

**Інститут психології
м. Г.С.Костюка**

Відділ освіти

**Рівненська
науково-практична лабораторія
гуманізації навчання**

С.О.Мусатов

**ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

МОНОГРАФІЯ

**Київ-Рівне
2003**

УДК 37.012
ББК 88.53 П 86

МУСАТОВ С.О.
ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ
-Київ-Рівне: Ліста – М. – 2003. – 176с.

Рекомендовано до друку Вченою Радою
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України,
Протокол № 13 від 26.12.2002р.

Рецензенти:

О.Ф.Бондаренко - доктор психологічних наук, професор;
Л.М.Карамушка - доктор психологічних наук, професор;
М.Л.Смульсон - доктор психологічних наук.

Монографія присвячена теоретико-методологічним проблемам людської комунікації. Аналіз її не обмежується вузькими рамками діяльнісної парадигми. У запропонованій автором онтопсихологічній концепції комунікація розглядається як провідний у сучасних умовах спосіб буття людської психіки. В розроблюваній за цими засадами системі наукової психології педагогічна комунікація представлена як стрижнева форма здійснення одвічного зв'язку поколінь. Психологічний зміст педагогічної комунікації розкривається феноменологічно, за допомогою поняттєвих моделей психологічної науки, а також праксеологічно: показано перспективність впровадження її норм у соціальну, зокрема освітню, практику.

Для науковців, аспірантів, викладачів у галузі психології та прикладних її дисциплін.

Відповідальний за випуск:
Кандидат психологічних наук
Красновський В.К.

ISBN 966-96257-1-8

© Мусатов С.О., Психологія педагогічної комунікації:
теоретико-методологічний аналіз, 2003.

© "Ліста-М", Рівне, 2003

© Ін-т психології АПН України, 2003

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Феномен комунікації в людському бутті та діяльності	11
1.1. Становлення психологічного канону 21-го століття	11
1.2. Взаємодія, спілкування, комунікація	29
1.3. Педагогічна функція людської комунікації	48
Розділ 2. Поняттєві моделі комунікації в психології	62
2.1. Психологічне поняття як засіб теоретичного дослідження	62
2.2. Імпліцитно-комунікативний зміст психологічної термінології	66
2.3. Поняттєві моделі педагогічної комунікації	92
Розділ 3. Праксеологічний аспект педагогічної комунікації	130
3.1. Просоціально-комунікативні засади розбудови системи освіти	130
3.2. Комунікативний потенціал педагогічної діяльності	140
3.3. Нормативний репертуар соціально-комунікативних ролей педагога	149
Післямова	162
Список літератури	166

*Світлій пам'яті батьків моїх
Марії Іванівни та Олександра Семеновича
вдячно присвячую*

ВСТУП

Наше дослідження, напрямлене розкрити особливості людської комунікації, розглядає останню в органічному їй контексті взаємовідносин між поколіннями. Актуальний стан цих зв'язків та деякі тенденції їх розвитку останнім часом і в Україні надають їм проблемного характеру. Йдеться про сповнені драматизму факти звуження базових відносин молоді зі старшим поколінням, коли ці взаємини все більше нагадують сакраментальне шекспірівське: “урвавсь зв'язок часів...”. Згубний вплив гедонізму, що охоплює певні прошарки нашої молоді, деформуючи її свідоме, відповідальне ставлення до родини, все помітніше обертається втратою споконвічного скарбу українців – святої єдності батьків і дітей. Як наслідок зростає соціальне сирітство: кинуті напризволяще безневинні діти поділяють долю значної частини людей старих, у безгрошів'ї та самотності очікуючих невідвратної розв'язки. Не обговорюючи соціально-економічні та ідеологічні умови, причетні до цього, слід констатувати, що чужа свідомості нашого суспільства редукція сталих і звичних батьківських зв'язків, тим більше – зведення їх подекуди до комерціалізованих, поглиблює проблему. Відносини такого гатунку, набувають ознак так званої “випадкової родини” (за Ф.М.Достоевським), де кожен з її членів живе егоїстично і сам по собі та, окрім того, розвиває в дітях прагнення подальшого відособлення та самолюбства.

Соціальні та психологічні наслідки подальшого звуження зв'язків, охолодження відносин між поколіннями, як відомо, може поступово призвести до втрати гуманістичних орієнтирів суспільного життя, відчуження памолоддю власних батьків, старшого покоління загалом, спричинивши зрештою відмову від родового, найвищого людського надбання – почуття спільності, соціальності.

Окреслена загроза суспільної деградації, якою б песимістичною вона не здавалась на перший погляд комусь, заслуговує уваги й конструктивного аналізу науковців. Завдання полягає в тому, щоб достеменно зрозуміти чинники й соціальні механізми цих відносин, уявити їхню динаміку за тих або інших економічних умов та відповідні “сценарії” їх розвитку. Таке обговорення стосується не тільки сімейного кола чи проблематики

суспільного виховання, бо спрямованість у майбуття, всезагальність наслідків надає проблемі стратегічної ваги. До того ж, як саме, на якій методологічній основі дана проблема буде усвідомлена, залежить відповідність зусиль щодо комплексного подолання становища, яке виникло і прогресує. Отже, маючи на увазі це завдання, питання педагогічної комунікації – динамічної складової взаємовідносин поколінь – досліджується нами і як важлива соціальна, і як актуальна наукова проблема. В чому ж полягають особливості проведення її аналізу?

Наукове дослідження взаємовідносин, зв'язків між поколіннями не дарма вважається достатньо складним, бо з традиційної точки зору, близької до засад здорового глузду, ці взаємини проявляють себе неоднозначно. Глибинний їх зміст розкривається перед дослідником то як незаперечно наступний, то ілюструє відчуження й заперечення поколіннями одне одного. Слід додати, що за власними їм характеристиками, дані зв'язки не вкладаються у традиційне розуміння предмету окремої науки, тобто певного способу освоєння їх як наукового об'єкту. Так само складно віднести обговорювані відносини до пріоритету філософського вивчення, теологічного пізнання, мистецького осягнення чи тих або інших форм практичної діяльності. Тому, коректніше, на нашу думку, розглядати їх як об'єкт людської культури в цілому. Крім того, розглядаючись під відповідним кутом зору окремо кожним із згаданих напрямків аналізу, цей об'єкт дістає специфічне розуміння. А одержані таким чином парцельні уявлення, дещо навіть неузгоджені між собою, важко систематизувати, а тим більше скласти про взаємовідносини поколінь повне й інструментальне уявлення: розкрити його як явище, розвиток якого можна скеровувати.

В той же час, цілісне вивчення динаміки цього явища з достатньою повнотою представляє його особливості. Вони розкривають зв'язок поколінь як своєрідний діалог неповторних етапів розвитку людства, участь в якому конкретних особистостей обумовлена не тільки соціально-історичною ситуацією, а й способами, якими здійснюють себе ці люди в залежності від умов у їх впливові на людську природу. Так викристалізовується і постає наскрізна проблема – Світ Людської Комунікації. Вона репрезентує зв'язок поколінь у тому числі й у його екзистенційному сенсі, що на відміну від традиційного наголошення відповідних обмежень і проблем, відкриває можливість зрозуміти унікальність, креативність, цілісність, відповідальність вибору, що характеризують особистість як суб'єкта діалогу поколінь.

Виходячи з наміченої логіки, є підстави звернутись у даній монографії до аналізу єднання (й відчуження) людей, розкрити відповідну природу, особливості, взявшись для цього за комплексне висвітлення саме комунікативності в її загальнолюдському та індивідуальному значенні для історичного й повсякденного буття людини. Пафос дослідження комунікативності при цьому спирається на припущення, згідно з яким поза дійсною єдністю людей (у суспільному їх бутті та аутентичності, відповідності особи власній природі) переважно знаходяться чинники, що зумовлюють людську деградацію, заперечують соціальне єство людини, ексклюзивні набутки її внутрішнього буття, прагнення духовності, істини, добра. Звернення, в цьому плані, до феномену зв'язків між поколіннями неодмінно й закономірно має привести дослідника до стрижневого предмета аналізу – комунікативності як родової людської ознаки її буття, факторів, що його вмотивовують. Адже, беручи до уваги відомі результати пошуку філософією історії її сенсу, закономірностей, людська комунікація, що досить прозоро виступає у зв'язках між поколіннями, є одним з важливих механізмів становлення людства. Цей процес у його єдності, закономірності, внутрішній необхідності та детермінованості (за Г.Гегелем), проявляє себе, зокрема, як розгортання іманентних особливостей природи людини. Завдання дослідження тому пов'язане із осягненням рушіїв діяльності, вчинків, розуміння суб'єктивного значення взаємообумовлювальної взаємодії комунікантів, а також - особливостей динаміки їхньої групової поведінки, професійних способів розв'язання колізій тощо, де ця природа себе об'єктивує. Тож аналіз наш ґрунтується на тому, що комунікація є способом буття людини й відповідає її біологічній, психологічній та духовній природі, особливостям людського життя.

Життя в людській його формі здійснює себе комунікативно (в широкому розумінні), тому відповідні прояви й оцінюються як ключові для аналізу процесів творення, а також відновлення людського способу життєдіяльності суб'єкта соціальних відносин і самопізнання. Дієва участь у різноманітних ситуаціях взаємодії з іншими, як і звуження й, тим більше, втрата з тих чи інших причин можливості визначати себе серед інших людей уявляється ключовою подією індивідуальної долі. Такою ж за значенням виступає можливість (і здатність) людини “транслювати” власну неповторність наступним поколінням у формі так чи інакше матеріалізованого продукта (збудованої домівки, посаженого дерева) чи духовної спадщини (у вихованій дитині, написаній праці, створеному художньому образі).

Завдяки комунікативності людське життя прогресує, приходячи до самовідображення і під впливом цієї рефлексії самоперетворюється, вдосконалюючи людину, зокрема, її комунікативні здатності. Як буде осягнуто особою власну комунікативну природу, таким в значній мірі стане її життя серед собі подібних, а також самопочуття близьких до неї людей. Згода з ними (як психологічне їх прийняття) надає можливість для змістового контактування, а значить і для певної презентації суб'єктом власної неповторності й оригінальності в полі їхньої свідомості та емоційного ставлення. Завдяки взаємності згоди (за Т.Шибутані) та самопрезентації дістає вагомого підтвердження відчуття спорідненості або спільності (за А.Адлером). Так комунікативність розширює себе, надає можливість людям збагнути схожість їхньої природи. На цьому ґрунтується спілкування дуже різних людей, бо наразі вони стають один для одного реальними сучасниками й, за певних обставин, співучасниками історичного процесу. В цьому сенсі люди належать одне одному, зокрема, в осмисленні минулого, в актуальних спільних вчинках, щоб перейти у майбутнє, хоча й не обов'язково особисто. У такий спосіб вони виходять за межі об'єктивно наданих можливостей життєдіяльності. А людська комунікація таким чином розкривається як безмежне завдання, котре не може бути остаточно завершеним. Це й складає одну з граней одвічного зв'язку поколінь, друга – їхній зміст і характер у конкретних історичних умовах.

Постановка питання про осягнення світу людини і людиною світу, самої людини та особливостей її комунікації значною мірою належить до психології. В людинознавстві вона посідає системоутворювальне, центральне місце. Новітня психологія все більше функціонує як ланка зв'язку, об'єднуючи різноманітні наукові галузі навколо проблем людини. Сучасне її життя просякнуте, окрім буденності, пошуком власного призначення і сенсу. Вона включається для цього в динамічну, живу стихію взаємин з іншими, знаходячи завдяки цьому соціальний абрис власного "Я", орієнтуючись на уявлення про те, що про неї думають інші "Я" (А.Валлон, Дж.Мід, Ч.Кулі та ін.). Не дарма, аналізуючи сутність людей, видатний знавець їхньої психології, Микола Гоголь, відзначав, що людина є невимовно дивним створінням, багатим на нечисленні достоїнства, котрі однак відкриваються тоді й тим більше, чим пильніше ми починаємо вдивлятися у неї. До комунікативного ґрунту відкриття людської унікальності слід віднести, таким чином, й саму зацікавленість людей один одним, що у такий спосіб

засвідчив М.В.Гоголь, випередивши відкриття соціальних психологів майже на століття.

Проте, цей виразний і емоційно, і інтелектуально потяг людей один до одного ще недостатньо вивчено науковою психологією. Лише у декількох широко вживаних поняттях, таких як атракція, афіліація, емпатія, фасилітація і ще кількох відображено її інтерес до цієї фундаментальної людської властивості. В той же час вона розгортається у широких межах, уможливлючи налагодження ділових контактів так само ефективно, як і “роскоші людського спілкування” (за афоризмом Сент-Екзюпері).

Онтологічний, як і підкреслено прагматичний, інтерес до комунікації спирається на об’єктивовану таким способом соціальну потребу, котра не дарма вважається однією з ключових у природі людини. За багатьма параметрами життєдіяльності кожна окрема людина є істотою недостатньою. Не тільки вітальні, а й ментальні, духовні та відомі соціальні потреби обумовлюють її життєздатність. Життя, крім того, має бути комфортним, зокрема, й психологічно. І в цьому мудра довершеність людського пошуку комунікативних цінностей буття серед людей. Однак, приєднання до них, в тому числі – здійснення мети комунікативного комфорту, - акт нетривіальний. Він, майже у кожному індивідуальному досвіді, асоціюється з певним драматизмом соціального буття. При цьому цей драматизм не завжди повно усвідомлюється, оскільки актуалізується, як правило, в екстремальному бутті, - так званих “межових ситуаціях” (за К.Ясперсом), скажімо тоді, коли завжди важливе питання “як я маю чинити саме тут і зараз?” постає перед суб’єктом як питання життя чи смерті.

Не тільки в екстремальних, але й у менш напружених випадках, запитання такого характеру виникають як знайомі, але в той же час нові. А тому вимагають нестандартних відповідей, що пов’язано із складним, багаторівневим осмисленням обставин і ситуації в цілому. Остання може ставити суб’єкта такого складного внутрішнього діалогу перед відповідальним вибором, скажімо, у своєрідній боротьбі за власний престиж, так само як і в обстоюванні позиції комуніканта, на захист якого суб’єкт стає, і таке інше.

Дійсно вільне, змістово повне передавання власного самобуття іншому, як бачимо, є доволі проблематичним, а, з точки зору екзистенціальної психології, яка однією з перших приділила комунікації спеціальну увагу, майже неможливим, якщо не абсурдним, оскільки особистісний рівень спілкування – надзвичайний, навіть містичний випадок (за М.Бердяєвим),

який важко повторити на власний розсуд. Тож людина повинна задля цієї мети знайти все ж таки адекватний спосіб “прориву” до іншої особистості, і вона його знаходить. Йдеться насамперед про художню форму комунікативного самоздійснення людиною себе у діалозі, а також – виховну, або мовою концепції, що пропонується, комунікативно-педагогічну. Обидві дані форми (й похід від них), маючи власні особливості, обговорювані в розділах монографії, походять із спільного кореня: комунікативності, котра є дійсним виразом психологічного світу сучасної людини, її багатством, втілюючим всеосяжні зв’язки із Світом і власною природою, та екзистенційною необхідністю буття особистості. Величезна кількість ступенів свободи, притаманна соціальній поведінці людини, не дозволяє надіятись на вичерпну однозначність згаданих форм комунікації. Тому вони пропонуються як орієнтовні узагальнення, а педагогічна комунікація, розглядатиметься нами як основний предмет аналізу, з чим пов’язано структуру пропонованої книги.

У першому розділі відповідно викладено феноменологічні ознаки комунікації. Вона розглядається як певне соціальне явище, подаються погляди на нього, витримані в руслі різних підходів. Обґрунтовуються авторська позиція, згідно з якою є підстави формувати сучасну систему психології, логічним осередком котрої виступає саме комунікативність. Остання відповідає природі людини й запитам або типу соціальної стимуляції психології (за Я.О.Пономарьовим) постіндустріального суспільства.

Другий розділ книги присвячено аналізу поняттєвої структури психологічного знання у його готовності до формування комунікативної психології, зокрема психології комунікативно-педагогічної.

Розділ третій представляє педагогічну комунікацію як прикладне втілення засад комунікативної психології. Вони конкретизуються в аналізі комунікативного потенціалу системи освіти в цілому та соціально-комунікативних ролей, конкретної діяльності педагогів.

Таким чином, комунікація, зокрема – педагогічна комунікація, виступають предметом аналізу, в якому вона розглядається як певний феномен, представлений у тому числі в поняттєвих моделях сучасного психологічного знання, а педагогічна комунікація репрезентована також у її праксеологічному значенні. Автор зробив спробу розкрити достатньо велике коло проблем, зосередившись в основному на теоретико-методологічних їх аспектах і виходив при цьому з сучасних уявлень про них психологічної

науки. Якщо вдалося звернути внутрішню увагу читача, а тим більше його прихильність, до продуктивності комунікативно-педагогічної парадигми психічного, особливо – її методологічної актуальності та обґрунтованості, то частина завдання, що викликало появу цієї книги, а в ній систематизовано цю авторську ідею, можна вважати виконаною. Водночас, якщо аргументи й сама ідея, яку розробляє автор, здадуться читачеві малоістотними чи маловрозумливими, у нього з'являється нагода перевірити їх, розробивши власні, такі що продовжують чи, навпаки, заперечують авторські. Наразі може бути використана авторська спроба подолати кризові явища в психології, глибше розібравшись у сучасних її нагальних проблемах.

Розділ 1. ФЕНОМЕН КОМУНІКАЦІЇ В ЛЮДСЬКОМУ БУТТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Становлення психологічного канону 21-го століття

Образ Істини як внутрішній, іманентно підсилюючий себе, мотив Науки перманентно запліднює її пошук, залучаючи до своєї орбіти все нових прихильників. Разом з цим однак, цей процес не може бути раз і назавжди завершеним, а істина остаточно визначена, особливо ж у предметно-побутовому її вимірі, якого прагне повсякденне сподівання, звернене до Науки та її діячів. Чим вагомішими є наукові досягнення і досконалішим стає розуміння Істини у її абсолютних абрисах, тим більше ускладнюється пошук цілісно-досконалого уявлення про неї. Істина, як горизонт перед мандрівником, ніби віддаляється в міру наближення до неї, пропонує більш складні й цікаві задачі, підігриваючи творчий запал окремими успіхами в досягненні проміжних цілей (29; 118). Та все ж оновлювана таким чином провідна мета, а також самовіддана участь у процесі пізнання нового в обраній сфері надають впевненості суб'єктові наукової, творчої роботи, бо не менш важливим для нього є комунікативний її аспект. Цей останній, як відомо, виступає одним із неодмінних і особистісно значущих атрибутів наукової творчості.

Доробок вченого, одержаний тим чи іншим способом в ході роботи з об'єктом дослідження, призначається іншим людям і має бути для них метою не тільки розуміння, а й практичного втілення. Науковій діяльності, отже, притаманна така вага її функція як комунікативність, котра, може здійснюватись саме на творчій основі (91; 104; 125). До того ж перед науковцем розгортається нетривіальна й емоційно насичена, захоплююча творчу уяву перспектива щодо втілення свого Я в цій діяльності, подібній до сходження на вершину. Щаблями-сходінками до неї є види або рівні знання про конкретний об'єкт наукового дослідження (29; 53; 66; 118). Так від розуміння відповідних фактів, виокремлення за певними принципами їхнього комплексу дослідник має піднятися до аналізу причинно-наслідкових зв'язків опанованих фактів й рушати далі - здійснювати адекватні теоретичні узагальнення, сформулювати концепцію, поставити нові питання й окреслити проблеми (66; 118; 122). Сповнений сумнівами і рефлексією цей шлях осягнення може з рештою наблизити до розгляду питань методологічного рівня, де, синтезовані в абстрактно-аналітичні закони, знання функціонують як засоби такого дослідження. Вони набувають ролі

та значення певних приписів, стають засадами наукового пізнання або для даної його галузі, або навіть сягають всезагального рівня, - філософського щабля методології (за Л.С.Виготським), що є становим хребтом у створенні певної, логічно завершеної наукової системи (52; 128; 170).

Під даним кутом зору психологія, як одна із кам'янистих стежок у сходженні до Істини, не є винятком. Співставлення наукових біографій відомих у 20-му столітті її діячів переконує, що шлях цей типовий, принаймні, подібний до наведеного вище трафаретного узагальнення. Разом з цим йому притаманні характерні особливості.

Привертає увагу, приміром, той факт, що традиційно частина фахівців, визнаних у тій або іншій галузі психології, часто несподівано для колег, зверталась до проблем загальної, в основному теоретичної психології. Нерідко такий намір реалізувався у написанні відповідного підручника. Він іноді правив навіть за лебедину пісню видатного спеціаліста, або завершував й підсумовував його фаховий доробок. Це мало місце в біографіях цілої групи психологів, які дотримувалися різної наукової орієнтації. В.Вундт, У.Джемс, П.Я.Гальперін, Г.Еббінгауз, Х.Інженсьєрос, Г.С.Костюк, В.О.Крутецький, О.М.Леонт'єв, Ж.Піаже, Я.О.Пономар'єв, М.С.Роговін, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, А.О.Смирнов, Б.М.Теплов, О.К.Тихомиров та багато інших вчинили саме так. Навряд чи це випадковість, ймовірніше - свідоме, особистісне прагнення оприлюднити власну, роками виплекану систему психологічного знання, часто у відповідь на виклик часу і обставин. Під знаком останніх створено чимало різноманітних і оригінальних підручників, що так чи інакше усистемнюють психологію, спираючись на ті або інші актуалізовані її методологічні засади як свідомо обраний стрижень наукової системи.

Автор, й сама система, об'єктивно прагнуть досконалості, через образи якої, на думку Г.Гегеля, світиться сама безкінечність (Феноменологія духу). Ідея створити психологічну систему в формі підручника апріорі плідна. Вона об'єктивно сприяє науковому поступу, зокрема в галузі теорії психології. В той же час, такий підручник-путівник у царину психологічного знання, навіть за авторським задумом, повинен відповідати вимогам актуальної для нього ситуації, а це не може не накладати певні обмеження, котрі перманентно долаються у вдосконалених виданнях. Тож ідеальний підручник створити за ций умов майже неможливо. Створюються, власне, його варіанти, - "розширені", "покращені", "враховуючі найновіші досягнення" тощо (Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн,

Б.М.Теплов та ін.). При цьому “сигналом” для вдосконалення авторського задуму й відповідно підручника, як правило, стають культурно-історичні, суспільні події, які можуть помітно змінити соціальну ситуацію, стимулюючи у такий спосіб розвиток психології як системи знання.

Порівняно молода, наукова психологія зазнає не тільки розвивального впливу ситуацій, інших галузей знання, але й певної експансії з їхнього боку. Отже, розглянутий крок свідомих цього психологів вмотивовано, зокрема, необхідністю протистояти зовнішнім редукціоністським тенденціям, але не тільки. Не менш важливі внутрішні проблеми, пов'язані, в тому числі із становленням нових галузей психології (її диференціацією) та їхньою спеціалізацією. Остання, звичайно, протікає не безпроблемно. Як один з наслідків, зазначає М.С.Роговін, при цьому іноді з поля зору науки зникає сама людина, жива людина - єдиний справжній об'єкт психології (120, с.5). За цих обставин, а також в умовах культивування об'єктивістських експериментальних методів, нерідко дослідники, втрачаючи методологічну пильність, перестають вбачати за поняттями, які використовують, специфіку тієї психічної реальності, що вивчається за допомогою даних понять. Їхній пояснюючий потенціал знецінюється. Все це й багато іншого теж змушує фахівців час від часу виділяти й досліджувати теоретично та методологічно актуальні, вічні проблеми психології (1; 3; 54; 81; 109; 128).

Варте уваги, в цьому зв'язку, й те, що саме підручник пропонує включатися у цей аналіз початківцям, з яких і можуть бути залучені не просто майбутні фахівці-психологи, а й майбутні наступники ідей, їхні прихильники і продовжувачі. Досить помітно така комунікативна тенденція (до трансцендентного самопродовження) проявляється в авторів, котрі використали для презентації розробленої психологічної системи поглядів жанр вступу до психології (В.Вундт, П.Я.Гальперін, Г.Еббінгауз, Х.Інженьєрос, Я.О.Пономарьов, М.С.Роновін та ін.). І хоча, щоб до кінця зрозуміти окремі з таких вступів, потрібна певна психологічна ерудованість, задумані вони як посібник для тих, хто тільки включається у вивчення наукової психології. Авторському тлумаченню її предмета, унікальності психіки як явища в таких посібниках підпорядковано структуру, логіку викладу матеріалу. Чільне місце в них надано і методологічному кредо автора даної системи психології (103; 128)

Крім особливостей психології як лона діяльності її спеціалістів, тут опредмечено в тих або інших формах комунікативно-педагогічну спрямованість. Зверненість

думки автора у майбутнє, поєднано, як правило, з наміром творити його, в тому числі - зусиллями початківців, для яких систему з цією метою представлено так, щоб вони приєднались до переконливих її аргументів (53; 103; 128).

Відома приналежність психології до природничих і суспільних наук, виразна гуманістичність, що надає їй світоглядного значення, теж спрямовують ці комунікативні акти авторів. Адже центральна ідея наукової діяльності - пошук Істини, - ніби здійснивши разом із свідомим свого призначення дослідником велетенську спіраль, підняла його особистість на новий світоглядний рівень, досягши певної логічної довершеності. Останнє й надає авторові змістово-потужного імпульсу, формуючи прагнення донести особисто й соціально цінні ідеї, висновки та інтерпретації до наукової громадськості, особливо ж, якщо для них знайдено логічно струнку форму, здатну презентувати й методологічні узагальнення. Такі можливості притаманні підручнику і ще більше - вступу до психології, адже наукові монографії, як відомо, знаходять свою аудиторію в основному серед вузького кола спеціалістів, часто - опонентів. Продовження ж власного кредо в науці вчений найчастіше пов'язує не з ними, а з учнями-послідовниками, з початківцями, шлях яких до сутності психічного, його причинності, іманентних законів пролягає через прилучення до азів науки. Тож у відповідному посібнику імпліцитно закладено і цю мету.

Особистісна значущість даних цілей та кожної з них окремо об'єднуються у своєрідному прагненні до завершеності створюваної системи. Це інтегративна мета, подібна до таких, котрі відомий англійський дослідник сенсу людської історії Арнольд Тойнбі аргументовано асоціює із прагненням досягти не стільки її самої, скільки чогось більш піднесеного, що перебуває за межами даної мети (142). Певно такого рівня наукова мета досягається передовсім у теоретичних, світоглядного характеру узагальненнях, бо їх прагнуть усі: і дослідник, і автор психологічної системи, і свідомий свого соціального призначення спеціаліст-практик. Загалом є підстави вважати закономірним для наукової психології в нашій культурі потяг її фахівців до теоретико-методологічної, світоглядної визначеності, чим вони донедавна вигідно вирізнялись серед закордонних колег. Вона (така визначеність) сприяє не тільки системному осмисленню новацій, верифікації відповідних ідей, а й практичному впровадженню цих здобутків, якщо вони прийняті суспільною свідомістю або мають таку перспективу. З цим пов'язано в наших умовах виправданість суспільних

очікувань щодо діяльності й особи науковця, його імідж, особливо психолога (3; 85; 126).

Дійсно, наукове пізнання, суб'єктом якого виступає вчений, зокрема психолог, є складовою суспільно-історичного процесу вироблення цінностей (від матеріально-технічних як засобів виробництва і побуту, аж до духовних). Останні мають задовольняти певні людські потреби, тому відповідають змісту поняття цінності, а той, хто безпосередньо причетний до здобування наукових цінностей - вчений, науковець - історично обумовлена потребами суспільного розвитку постать. В такому походженні й гуманістичній покликаності науки, вченого криється конкретний логічний осередок витоків і певного ореолу, беззастережної вагомості його діяльності. Однією з провідних її граней, яка додає значущості професійній роботі вченого, є комунікативна природа спрямованості актів наукової діяльності, про які вже йшлося. Адже суспільство, усвідомлює це вчений більш повно, чи менш достатньо, об'єктивно спрямовує дану діяльність на ті об'єкти, що необхідні для суспільного прогресу. Цей діалог має конкретні форми, зміст яких, зокрема, є підстави розуміти як імпліцитне соціальне замовлення. Осереддя останнього - певні соціально-історичні ситуації з наявними в них проблемами, а також досягненнями щодо відповідних засобів вирішення таких проблем, які й експлікують вчені чи один із них.

Не можна не відзначити, що комунікативний аспект взаємодії науковця із суспільними інтересами та ступінь виразності цих інтересів у його спрямованості як особистості становлять одну з найгрунтовніших характеристик доробку вченого. Разом з цим саме така спрямованість є психологічною умовою звернення його до тих або інших суспільних груп чи до людства в цілому з метою запропонувати певний продукт (вироблений спільно з колегами чи власний) у формі виокремленої з наукової розробки ідеї, гіпотези, теорії або ж конкретної технології та способу її застосування тощо.

Не перебільшуючи значення і внесок кожного психолога, а лише виходячи з їхньої компетенції як такої, не можна не відзначити, що в сучасних умовах науково-технічного прогресу вона прямує до перехрестя багатьох, якщо не переважної більшості актуальних культурологічних і цивілізаційних проблем, у фокусі яких знаходиться Людина. Це істотно розширює соціальну роль і значення психології, яка тепер може визначати власну специфіку на основі кореляції свого предмету з іншими галузями знань про Людину та її зв'язки із Світом. І хоча ця проблема відома вже

кілька тисячоліть, саме бурхливий розвиток науки і техніки, реалії індустріального способу буття поставили її в центр інтересів всіх сучасних наук. Навіть у лоні сцієнтистського підходу до психічних феноменів так званий тут людський фактор починає визначати гуманізацію техніки (певне її олюднення, інтелектуалізацію). Природничі науки слідом за психологією, прилучаються до всебічного моделювання людської істоти, її діяльності (кибернетика, роботизація, компютеризація тощо). Все це дає підстави вважати психологію знаряддям звязку між усіма галузями пізнання людини, засобом об'єднання різних розділів природознавства і суспільних наук у новому синтетичному людинознавстві (3,с.15). Надання проблемі людини, психологічному її дослідженню провідних позицій у всій сучасній науці впливає також із нагальної потреби подолати у практичній роботі з людьми односторонність функціонального підходу до них. У відповідність до даної тенденції має бути приведено й психологічне знання, котре в даному контексті треба розглядати як певний засіб інструменталізації найрізноманітніших відомостей гуманітарного характеру, надання їм системного, онтологічного змісту з метою ефективного їх використання у всіх сферах життя суспільства.

Зрозуміло, що соціальна вагомість такого внеску окремого науковця може бути досить різною, та не собівартість. Адже чи ненайціннішим у цих комунікативних актах виступає особистість самого діяча науки. Він, як правило, намагається втілити засоби розв'язання актуальних (не тільки для нього) проблем у суспільну свідомість і соціальну практику, розраховуючись за це неповторним, а тому безцінним - часом власного життя. Пафосом останнього для багатьох вчених залишається служіння людському осягненню Істини. При цьому така вузька спеціалізація науковця робить його цілком залежним від суспільства й відповідних соціально-економічних процесів у ньому. Форсмажорні події за сценарієм соціально-економічної кризи, що розгорнулись протягом останнього десятиліття на пострадянському просторі, достеменно свідчать про це.

Помітною ознакою сьогодення психології в цьому звязку стає її знетеоретизованість, насамперед - практики застосування психологічного знання до розв'язання психокорекційних і терапевтичних задач. За даними Є.Д.Хомської, тут активізується чистий емпіризм, клінічний прагматизм, пошук інтересу до екстрасенсорних та інших парапсихічних явищ, містики, релігійного розуміння душі тощо (155). В психотерапію проникає ідеологія та техніки, засновані на буддистській релігії, котра, як відомо,

відкидає незалежність оточуючого світу від свідомості субекта. Концепція особистості та свідомості в даних напрямках психокорекційної практики все більше уподібнюється до еkleктичного змішання протилежних поглядів на людську психіку, некритично запозичених із різних західних і східних релігій та філософії. Під загрозу, вважає Є.Д.Хомська та інші учасники розпочатої нею з цього приводу дискусії, поставлено методологічну чіткість наукового знання, і зокрема - пояснюючу здатність матеріалістичної природничонаукової парадигми, а також її світоглядна й практична цінність (155, с.112-132).

Вагомим чинником цих подій звичайно є кадрове питання. Стихійна хвиля перекваліфікантів (лікарів, інженерів, економістів, істориків, філологів та ін.) з притаманним їм непрофесійним, часто механістично-спрощеним розумінням психічних явищ буквально ринула в практикуючі психологи. Не додає оптимізму і їхні мотиви надання психологічної допомоги, послуг населенню. Надто далекі вони від нині актуальних завдань наукової психології, насамперед її внутрішніх, зокрема теоретико-методологічних проблем. До того ж і серед професійних психологів має місце панічна міграція з академічної до практичної галузі діяльності, зумовлена низькою матеріальною забезпеченістю спеціалістів у неприбуткових (академічних) установах. Слідом за М.Г.Ярошевським можна вважати це важливим фактором занепаду роботи в галузі фундаментальних досліджень(39,с.131). Або разом із В.П.Зінченком констатувати закономірну паузу в проведенні останніх. Практика на замовлення (а зараз за гроші) може існувати, - констатує він, - теорія навряд щоб (39,с.130).

Тож розвиток ситуації досить прозорий і її наслідки легко передбачити, якщо і надалі діставатиме пріоритетну підтримку не психологічна наука в цілому, а психологічні послуги на замовлення. Не можна не погодитись також з пересторогою Є.Хомської: ніщо так не розкладає науку з середини, як неувага до її теорії, що надходить з її ж професійного середовища та її оцінкою ситуації в психології як кризової, поштовхом до якої виступили економічні й соціально-політичні події останнього десятиліття (155, с.115). Учасники розпочатої таким чином полеміки щодо теоретико-методологічних засад сучасної психології особливо гострими в цьому зв'язку вважають психологічні проблеми особистості та свідомості (39, с.126-132).

Витоки останнього зрозумілі, адже за соціальних реалій перехідного періоду, які мають тенденцію різко змінюватись, психологія особистості,

прагнучи вийти назустріч стрімко зростаючим запитам практики, й зосередившись в основному на них, мабуть не змогла у розробці теоретико-методологічних засад суттєво просунутись до нових рішень, адекватних вимогам часу. Значною мірою цьому перешкоджають згадані соціальні наслідки економічних колізій. Проте, питання це не нове, воно було підняте ще за інших зовнішніх умов розвитку психологічної науки. Так Я.О.Пономарьов (1983 р.), виходячи з того, що кожному виду запитів практики має відповідати певний рівень психологічного знання, слушно обстоював думку, згідно з якою споглядально-пояснюючий та “емпіричний типи” знання, придатні в основному обслуговувати життєві потреби спілкування, світоглядні інтереси тощо, за нових умов мають поступитись пріоритетним місцем дієво-перетворювальному типу психологічного знання, бо саме він корелює із потребами сучасної соціальної практики (103, с.4).

Йдеться насамперед про об'єктивний, закономірний характер такого процесу. В ньому знаходить вираз логіка історії психології, наукового осягнення психічної реальності в певних ситуаціях суспільного руху, формування й задоволення людських потреб. Разом з тим, це і рух самого знання. Завоювання на одній з його стадій стають фундаментом подальшого розвитку думки психологів на шляху проникнення в дійсність за допомогою вже вироблених ними знань. Уявляти після Декарта психічну діяльність по-аристотелевськи, - зауважує з цього приводу М.Ярошевський, - так як і мислити регуляцію поведінки після Дарвіна по-декартівськи, означало б зробити крок назад (170, с.367). Однак, поступальність цього процесу може порушуватись, зокрема через занепад наукового осередку культури, яким є психологія у її теоретичному та прикладному значенні. За принципом зворотнього зв'язку соціальних подій суспільство опиняється в такому разі відкинутим назад і не тільки на один крок. Помітно постраждати при цьому може суспільна свідомість, особистість людей й усіх страт суспільства, а не лише окремих з них. Дійсно, хіба можна вважати появу в наш час великої кількості колдунів, ворожок, цілителів різного гатунку випадковістю? Вихід на всенародний загаль А.Чумака, заряджаючого воду чи А.Кашпіровського, який дає всім установку на добро та ін. є відповіддю на прагнення людей чуда, на зразок середньовічних. Це й можна вважати певним початком проявів нової суспільної свідомості, в котрій вже забракло місця для наукового (отже, раціонально-оптимістичного) пояснення власної безпорадності у фруструючих обставинах соціально-економічного буття. А що це як не соціальний виклик, що провокує кризу методології науки?

Нині соціальні педагоги, вихователі, менеджери, вчителі, не говорячи вже про психотерапевтів та інших спеціалістів, професійна діяльність яких безпосередньо базується на психологічній компетенції, регулярно наштовхуються на масове поширення прогресуючої дипластії (термін Б.Ф.Поршнева (107, с.450-451), на, так би мовити, злоякісну амбівалентність розуміння людьми і себе, і подій, до яких вони об'єктивно включені часом, вщерть насиченим життєвими труднощами. Для багатьох людей, особливо - старшого віку, як для Гамлета, урвався звязок часу. А це не може не ускладнюватись почуттям меншовартості, неоднозначністю й плинністю усвідомлення дійсності, свого місця в ній, невизначеністю власної позиції (17). Діалектика обставин їхнього життя, інтеріризує, стає практикою особистісного переживання соціальних реформ. Відоме двоякісне ставлення Людини до Світу, про яке пророче попереджав С.Л.Рубінштейн (як до нескінченності, що може людину поглинути, й Світу, який людина здатна перетворити - (129, с.341) втрачає звичну збалансованість. Все відчутніше в цьому ставленні перевага рокового поглинення незбагненістю всезагального зла й власної безпосередності у боротьбі з його проявами.

В той же час, як це не прикро усвідомлювати, перед нами факти, що добре узгоджуються: кризові явища методології науки про свідомість, особистість відповідають кризовому буттю їхніх носіїв. Та, крім стереотипного розуміння поняття криза, варто звернути увагу, що воно означає також і рішучий поворот або час відповідальних рішень. Саме їх вимагає соціальна практика застосування психологічного знання та, як зазначають учасники згаданої дискусії (й не тільки вони), сучасна наукова психологія. Адже цілком прагматична мета масової психологічної реабілітації, або повернення оптимістичного самоусвідомлення як сутності буття, здатності в принципі розуміти й перетворювати його, не можуть бути розв'язані лише на шляху вдосконалення відповідних методик, що й довела згадувана практика. Не менш необхідними є теоретичні, зокрема - онтологічного характеру дослідження, котрі базуватимуться на досвіді подолання попередніх криз у психології, які зрештою сприяли поглибленню її теоретичних основ. Відповідне системне вивчення психології сучасної людини, а також антропологічні засади її розуміння спонукають дослідника до підняття проблеми Людина і Світ, однієї з центральних для всієї науково обґрунтованої практики і, звичайно, психології, що стала системоутворювальною для людинознавства 20-го століття (3, с.15).

Даний, значною мірою антропоцентричний підхід у вивченні людини в усіх її зв'язках, може здатись безпрецедентним щодо історії науки. Проте навіть цього цілком достатньо для прийняття дещо беззастережного твердження В.В.Давидова, згідно з яким в психології має відбутись заміна природничонаукової парадигми, оскільки за сучасних умов вона себе вичерпала (36, с.128). Щодо прецеденту, то він добре відомий, але своєю анти-антропоцентричною спрямованістю. Дійсно, в історичній ретроспективі визначальною подією-викликом (за термінологією А.Тойнбі), що причетна до обговорюваного світоглядного конфлікту, є ніщо інше як Революція М.Коперника. Вона сприяла утвердженню в науковій свідомості людства ключової ідеї геліоцентричного погляду, в тому числі на місце Людини в Світі, натомість геоцентристської системи поглядів Птолемея. Всім відомий внесок першої, зумовлений пріоритетом методологічних засад об'єктивності, що і лежать в основі багатьох завоювань цивілізації у задоволенні потреб життєдіяльності людини. Проте, розуміння її буття, чинників формування внутрішнього її світу примножилось не так помітно. Негативно оцінюючи насамперед саме ці останні наслідки світоглядної експансії Коперника щодо виключно об'єктивістського підходу до людини та її психології, англійський філософ і психолог М.Полані ставить під сумнів саму можливість додержуватись проголошеної там об'єктивності. Якщо продивитись у прискореному темпі фільм, що точно відбиватиме із збереженням масштабу часу основні події історії Всесвіту, - твердить він, - то становлення людини від перших його кроків аж до всіх досягнень ХХ століття промайне на екрані за долю секунди (101, с.20). Полані тим самим не відкидає вимоги об'єктивності, а по-іншому наголошує їх: з двох форм знання більш об'єктивною ми повинні вважати ту, котра в більшій мірі спирається на теорію, ніж на більш безпосереднє сприйняття (101, с.21).

Він не вважає можливою послідовну об'єктивність стосовно людини, хоча б тому, що дослідження її здійснює така ж за природою людина, котра неминуче змушена дивитись на неї з того центру, який знаходиться всередині кожного з нас, а також говорити про неї людською мовою, сформованою нагальними потребами людської взаємодії. Будь-яка спроба, - вважає М.Полані, - повністю виключити людську перспективу з нашої картини світу неминуче веде до несинітності (101, с.20). Антропоцентричність з даної точки зору є більш об'єктивною позицією в психології, ніж сцієнтизм, згідно з визначальними положеннями якого людська психіка має витлумачуватись як решта предметного світу, на кшталт предметів

природничих наук, таких як фізика, математика чи біологія, принциповими підходами котрих просякнуто природничонаукову парадигму.

Виходячи з реальних потреб сучасності - практичного поєднання (але не злиття) наукової з прикладною психологією - має відбуватись її онтологізація. Розпочата Л.С.Виготським та його послідовниками, вона ще в 20-ті роки суттєво обмежила методологічну цінність природничонаукових засад розуміння причинності, особливо стосовно особистості у її вищих психічних проявах, діяльності. Психічне при цьому одержує дійсну можливість розкрити себе як активне і пристрасне (а не дзеркальне) відображення, що формує суб'єктивний образ Світу. У розвиток цих підходів до розуміння психічного С.Л.Рубінштейн наголошує усвідомленість, повязану з нею довільність, котрі, характеризуючи людську індивідуальність, якісно відрізняють її від решти об'єктів природи та їхньої взаємодії із Світом (129, с.311). А особистість, як вказує, зважаючи на ці засади, Г.С.Костюк, виступає осереддя взаємозв'язку зовнішніх впливів (Світу) і внутрішніх умов (індивідуального досвіду). Сукупність останніх, що сформувалися в залежності від попередніх впливів середовища, в свою чергу, обумовлює ефект кожного впливу на неї і процес цей набуває закономірного характеру взаємообумовлюваної взаємодії чинників зовнішнього і внутрішнього походження (54, с.21).

Отже, одне з питань, піднятих нинішньою методологічною кризою, має відповідь, що підготована всім ходом багатовекторного розвитку наукової психології: на часі корекція її методологічних орієнтирів. Таке подолання розглянутого конфлікту може стати рубіжною подлією-відповіддю (за А.Тойнбі) між двома століттями на той виклик, яким було, починаючи з часів І.М.Сеченова (Рефлекси головного мозку, 1863) аж до наших днів перманентне загострення протилежності сцієнтистського (природничонаукового) та гуманістичного світоглядів у психології. Під знаком зіткнень між обстоюванням пріоритету натурального чи соціального в людській психіці розвивалась психологія в 20-му столітті. З цим пов'язано чимало її досягнень на шляху до Істини. В той же час кожен з цих принципів відрізняється не тільки перевагами, як візначає В.А.Роменець (128, с.824).

Сцієнтистське спрямування, жорстко прагнучи науковості, вбачає її як неухильну повторюваність психічних подій, коли за тих або інших умов постає така, а не інша послідовність дій, станів тощо (128, с.824). Тут можна спиратись лише на емпіричні дані, досвід. І хоча такий шлях

з'ясування послідовності та, виходячи з цього, причинності наочно-переконливий, відбувається те уподібнення людської неповторності, індивідуальності, котре, власне, її заперечує. Під ножем об'єктивності зникає можливість відшукувати й розуміти людську унікальність. Це не може негативно не відбитися на практичній, науковій в цілому, цінності здобутих матеріалів через їхню грубість (приблизність), а отже - неповну пояснювальну придатність. Однак протилежний напрямок, намагаючись дотримуватись засад індивідуалізації у психологічному дослідженні й відмовляючись задля цього від більшості методів природничих наук та визнання пріоритету відповідних детермінант, мусить вдаватись до непомірного розширення меж науковості, щоб належно враховувати унікальність досліджуваних явищ, наближаючись таким чином до ідеографічності, описовості. Так постає гуманістична психологія, близька до художнього відтворення Світу, розкриття неповторності, оригінальності особистості, що здатна до самоактуалізації, самовизначення, самоздійснення (за К.Роджерсом). Разом із тим виявлення унікального, що майже непідвладне спробам типізації, осягненню закономірної повторюваності подій, розкриває в основному тільки це одиничне (й треба відмітити, - будь-якого гатунку) в досліджуваному, прямуючи зрештою до суб'єктивізму, оскільки, власне, наполягає на цільності неповторної суб'єктивності. Таким чином гуманістична психологія, що постала як заперечення наукової, зокрема природничонаукової, почасти випустила із своєї уваги і не показала основного - як постає унікальне, заперечуючи загальне і всезагальне (128, с.825). Дійсно, тенденція до індивідуалізації в психології не може виступити кінцевою метою у розвитку її методологічних засад, ймовірніше – вона є шляхом осягнення всезагального, котре саме й проявляється через індивідуальне буття.

Істинна сутність кожного з цих протиставлених методологічних спрямувань, поданих тут схематично, хоча й протилежна, та не надмірно. Більше того, показано в основному їхню обмеженість, а вона має тільки частковий характер. Тому кожне з даних пояснювальних спрямувань імпліцитно несе у собі також здатність до поєднання з протилежним на засадах додатковості (за Н.Бором), що спирається на об'єктивну цілісність самої психіки як об'єкта психології. А врахування у такій єдності специфіки й особливостей пояснювального сенсу кожного з цих методологічних принципів впливає з двоякісної природи людської психіки (природної та соціальної) і може бути відповідно здійснено і практично, і теоретично.

Прецедентом такого здійснення є ніщо інше як розроблена Л.С.Виготським, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєвим концепція культурно-історичного розвитку психіки від її натуральних рівнів аж до вищих психічних функцій. На засадах історизму Л.Виготський концептуально поєднав пояснювальну та описову гілки психології у моністичному її тлумаченні, показавши дійсне співвідношення природного й культурного, природного та історичного, біологічного і соціального. Мабуть, використавши неоціненну ідею С.Л.Рубінштейна про логічний осередок побудови системи психологічного знання, Виготському вдалося знайти той нерв цього процесу, завдяки якому й за допомогою якого такий рух відбувається. Ним, за Л.С.Виготським, є методологічно осмислене відкриття у якійсь галузі психології, котре таким чином перетворюється на пояснювальний принцип і застосовується до психіки в цілому (асоціація, інсайт, рефлекс, мотивація, дія, вчинок тощо). На цій основі, як було з'ясовано, власне й створюються психологічні системи, крізь концепцію яких автори розглядають ключові для даного моменту історії психології наукові проблеми (25). Вдосконалення будь-якої існуючої системи (авторами чи її опонентами й критиками) зрештою веде до появи нової системи: від вогню, як відомо, народжується інший, але вогонь. Отже, рух психологічного знання відбувається по висхідній спіралі, - з певним поверненням, однак із збагаченням фактичним матеріалом, евристичними принципами, змістовими узагальненнями та ін., - до більш досконалого творчого продукту, зокрема, психологічної системи.

У такий спосіб психологія одночасно здійснює себе як більш-менш чітка система (асоціативна, біхевіоральна, екзистенціальна, динамічна, діяльнісна тощо) з певною концептуально окресленою центральною ланкою (поняттям - за М.С.Роговіним, М.Г.Ярошевським), і в той же час - як велетенський комплекс взаємопов'язаних феноменів, власне підготованих і тому відкритих до систематизації. В цьому полягає своєрідність сучасного стану психологічних дисциплін, імпліцитно здатних до методологічно кризового вибуху зсередини, а особливо під впливом форсмажорних зовнішніх процесів, що засвідчує перебіг нинішньої кризи. На противагу феноменологічному розумінню сучасного стану психології, котре час від часу констатують, виходячи з аналізу цих фактів, звернемось до визначальної ролі чинників системоутворення в психології, бо цей аспект її буття є найактуальнішим за даних умов і практично, і з теоретико-методологічної точки зору.

Проведений аналіз переконує в тому, що у торуванні онтопсихологічного шляху розвитку, зокрема за допомогою розробки певної системи психології, ключова роль має належати відкриттю логічного вузла - осередка мислення, розгортання якого приведе до перебудови системи психологічних знань (128, с.826). Прирівнявши руйнування та конструювання такої системи до рівнопотенційних рухів серця (систоли та діастоли), В.А.Роменець ставить питання про закономірний (а не випадковий) характер зміни цих осередків один одним. Слідом за ним і ми вбачаємо таку закономірність у становленні того або іншого канону психологічного знання як його рушія, одночасно причетного і до розбудови, і до руйнації його систем. З постанням канонічної психології В.Роменець пов'язує подолання однобічності наявних систем, вказуючи на синтез у ній індивідуального та всезагального як інтенцій людської природи, що реалізується у творчому осягненні знань та упорядкуванні їх в системі. А сутність і роль канону, зрозуміло, сходить до ідеального втілення Істини, бо канон є ідеалізованою схемою психологічного знання, він входить у логічний осередок психологічної системи, в саму систему, канон це рушійна сила та взірць психологічного знання (128, с.827). Тож він (канон) має опредметитись насамперед у об'єктивно надійному логічному осередку, щоб цементувати психологічну систему, залишаючи в той же час її відкритою до онтологічного випробування у провідних питаннях, які виникають перед нею в ході розв'язання теоретичних і прикладних проблем сучасності.

Однією з таких проблем, як відомо, є взаємозв'язок поколінь. Питання їхньої наступності в Україні, зокрема, загострено через обвал ідеологем тоталітаризму, з яким памолодь стереотипно ідентифікує світоглядні позиції попереднього покоління, заперечуючи разом із неприйнятними для неї символами минулого неоціненого значення особистісний досвід цих людей, їхній життєвий доробок. Така розколина спостерігається й у ставленні до наукової психології радянської доби, особливо до методологічних підвалин, що належать до безсумнівних її досягнень. М.Г.Ярошевський, один з істориків радянської психології, відповідаючи на ці закиди, аргументує думку про партійну незаангажованість психологічної науки того періоду, цінність її внеску, в тому числі теоретико-методологічного. Ці устої, - наполягає він, - закладено та випробувано не в нашій країні й не у радянський період, а всім історичним досвідом і перетворюються вони відповідно до логіки розвитку пізнання' (39, с.132). Даній оцінці відповідає і аргументація неупередженого

експерта з даного питання, історика науки Л.Р.Грехема (Масачусетський технологічний інститут, США). О.Р.Лурія, О.І.Опарін, Л.С.Виготський та С.Л.Рубінштейн, наприклад, є тими видатними радянськими вченими, - пише Грехем, - котрі підкреслювали евристичне значення ідей марксизму для їхньої творчої діяльності ще до того, як цього від них почали вимагати; коли минув найгірший період - сталінізму, у Радянському Союзі знову з'явилися вчені, які поєднували діалектико-матеріалістичну інтерпретацію природи із звичайними стандартами наукової чесності (32, с.21).

Дійсно, науковий доробок тих часів не повинен залишатися незажаданою цінністю через ідеосинкразичні почуття до тоталітаризму. Настає інший історичний період - час збирати каміння, а не розкидати його. В психології теж варто розрізнити та відділити зерно від полови: тверезо поставитися до наукової цінності ідей та здобутків минулого. Адже рух ідей, прагнення Істини, як відомо, не завмирає навіть у несприятливих для цього умовах, бо він є одним із атрибутів самого життя. Можна навести чимало переконливих фактів з історії багатьох народів (142) і окремих особистостей (150), що свідчать про посилення впливу на непересічний розум домінантних ідей саме через офіційну їх заборону тиранією будь-якого характеру (духовно-релігійного, політичного, соціального) й переслідування за сповідування їх.

Тож наступною складовою відповіді на підняті кризою питання стає все більш повне розуміння необхідності діалогу між провідними напрямками сучасного психологічного знання: прикладним і теоретико-методологічним у подальшому розширенні емпіричної бази науково-аналітичного опанування дійсністю з метою її розумного перетворення. Соціальна практика застосування рекомендацій психології та теоретична рефлексія живого спілкування, в якому об'єктивуються нагальні потреби конкретних людей, мають історично високий прецедент. Каноном його є підстави вважати подвижницьку науково-практичну діяльність плеяди славетних вчених радянського періоду - П.П.Блонського, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.Р.Лурія, Б.М.Теплова й багатьох інших, що за будь-яких соціально-економічних умов здійснювали такий діалог, плекали його наукову культуру. Відповідний розвиток його може мати доленосне значення і в ситуації, яка нині склалася, а інакше обидва ці напрямки (і фундаментальний, теоретичний, і практичний) приречені на поступове знесення (39, с.131). Отже, необхідність слідувати логіці детермінізму - третя частина відповіді. Сучасні пояснювальні його засади доречно

зосереджуються на психічній причинності, завдяки яким наукова психологія змогла посісти центральне місце у синтетичному людинознавстві. Переосмисленню під даним кутом зору підлягають і логічні осередки систематизації психологічного знання.

До уваги при цьому мають бути взяті як внутрішня логіка побудови психологічних систем, так і провідні соціальні процеси. В симетричному діалогі цих двох, іманентно розвинутих, факторів і може сформуватись комплекс вимог до логічного осередку такої потрібної в сучасних умовах канонічної системи психологічного знання, конкретних форм його дієво-перетворювального типу. Саме комплексне розв'язання цього питання може задовольнити як запити практики щодо особистісного розвитку людей в складних і неоднозначних умовах нинішнього буття, так і потреби теоретико-методологічного розуміння психологічних чинників його саморуху, самотворення суб'єкта за каноном цілісної й творчої особистості (104; 122).

Якщо наслідувати категоричність сцієнтизму, то природничонаукова парадигма вичерпала себе через те, що в основному придатна пояснити (й передбачити) найбільш значне з цієї точки зору - те, що так чи інакше виявляється назовні. Це насамперед рух, його механізм - рефлекс, смисл цього руху - адаптація організму до середовища (128, с.816). У цих та всіх подібних випадках психіка виступає не як мета (у її власних, психологічних межах), а як засіб передбачення дії, що може розгортатись навіть за принципом упереджуючого відображення (П.К.Анохін, О.М.Бернштейн). Та це аж ніяк не вада даної психологічної системи, а величезний її внесок і перевага, якщо, звичайно, використати дану пояснювальну систему поглядів для розуміння проявів нижчих поверхів людської психіки, детермінація котрих зовнішньо обумовлена, а психічне відображення є безпосередньо функціональним у контексті взаємозалежностей Світу. Та вищі прояви, як відомо, - більш самобутні, а також - більш варіативні та меншою мірою передбачувані, бо свідомо людина здатна зробити власний вибір, навіть створювати собі труднощі, діяти морально, подекуди на шкоду власному здоров'ю і життю.

Детермінанти особистісної поведінки (вчинків), цільових дій, визначених власними стратегіями (характером), дещо інші, пов'язані з особистістю, з її власною відповідальністю за прийняті рішення, з соціальною творчістю. На цьому поверсі або рівні руху психічного провідну роль слід вбачати у суб'єктивному. Ігнорувати суб'єкт, суб'єктивне - пояснює Г.С.Костюк, - це означає відривати цю діяльність від її носія...

(54, с.25). Дійсно, змістова сторона прагнень субекта безпосередньо не визначається ані нейродинамічними законами, ані соціальними процесами. Вони діють як зовнішні умови, фактори середовища, міра адекватності яких у той же час не може не впливати на формування внутрішнього світу особистості, стійких особливостей її психічної діяльності, яких вона набуває під впливом оточення.

Відносна самостійність субективного і об'єктивного, в той же час, не може сприйматись як ігнорування об'єктивності (зокрема, незалежності від усвідомлення субектом) психологічних законів. В них відбито ту подвійну природу психіки особистості - її натуральність і соціальність, - що виключає зведення соціального до натурального. Онтологічний зріз особистості виступає в її вчинках і діяльності, через які вона творить в тому числі й соціальну дійсність, себе в ній.

Беручи до уваги цей аспект (психолого-соціальний за своїм значенням), варто відзначити кристалізацію нової тенденції розвитку людської цивілізації, що за даними футурологів, є провідною у становленні її майбутнього. Насамперед тут стає все помітнішою глобалізація й перехід до постіндустріального способу виробництва і суспільного буття з усіма відповідними психологічними наслідками такої його трансформації (70). Серед психолого-економічних її наслідків треба відзначити не тільки перетворення інформації на певний товар, а й подальшу генералізацію функцій та цінності цього товару. Вбачаючи у цьому певну тенденцію розвитку людства, Н.Віннер ще в 30-ті роки пророкував формування інформаційного суспільства, “валютою” якого мала стати достовірна інформація, а панівними його силами – ефективні власники й користувачі інформації. Соціальне її значення не може не впливати на психологію особистості. За прогнозами футурологів, які наводять переконливі ілюстрації з соціологічних, статистичних досліджень, на неї очікує поглиблення автономізації, корекція звичних уявлень про подружнє життя, кардинальні зміни суспільних зв'язків та ін. (70).

Разом з цим, отже, ще більшої цінності набуває комунікативність особистості, притаманна, як відомо, її природі й способам буття в Світі, зокрема – зв'язку між попереднім і наступним поколіннями. Увага до цієї потреби обумовлена також тим, що помітно змінилось, як підкреслювалось, відносини в нашому суспільстві й уявлення людей про їхні взаємовідносини. Набуває актуальності зміна звичних, гуманістичного характеру відносин, позначена “розмиванням” традиційної системи цінностей у ставленні до

іншій як собі подібних, що виступають змістовним джерелом спілкування на підставі взаємного збагачення. Годі й говорити, що порушення саме такого змісту ставлень “Я” – “Інші” свідчить про зворотній розвиток психологічного клімату такого суспільства, адже повернення до засад самодостатньої філавії, плекання ідеалів власної винятковості, що спостерігається останнім часом, є прикрістю не тільки етичного характеру. Треба розуміти це як поступову руйнацію соціально-психологічного джерела особистісної якості людини, бо її самовідношення залежить від інших, котрі (ще за уявленнями А.Сміта, 1752р.) є “дзеркалом”, дивлячись у яке людина розуміє власне “Я”, свою соціальну цінність і призначення. Якщо таке відображення зіпсоване, викривлене, то й конструювання Я-концепції має в подальшому спричинити розбрат, а також втрату тієї гідності, на яку сподівається людина, маніпулюючи іншими у своїй зневазі до них. В історичній ретроспективі, за даними В.А.Роменця, подолання спроб нехтування людьми інших людей, як глибинної суперечності їхнього буття й світогляду є означальною подією епохи Відродження (124, с.378-385). Залишається плекати надію, що спираючись на цей історичний (у прямому й переносному значенні) прецедент, наше суспільство вчинить саме так й крокуватиме до гуманістичних ідеалів у формуванні відносин “Я” – “Інші”, беручи до уваги унікальність і неповторність особистості та її відповідну соціальну цінність.

Ця нова, акцентована у своїй бажаності перспектива відродження міжособистісних звязків у нашому суспільстві породжує в свою чергу необхідність, відповідну соціальну потребу в розгортанні психологічного знання (теоретичного й практичного) на комунікативних засадах. Логічним осередком такої системи, у цьому звязку, постає людська комунікація. Її метою й найповнішим виразом (або каноном) має виступити духовне єднання людей як своєрідний вчинок, що водночас зберігає здатність особистості до індивідуальності, сприяння психологічному розвитку інших, їхній неповторній соціальній цінності. Виходячи з об'єктивної актуальності даного осередку як психічної реальності, вона повинна бути проаналізована як певне явище, як зміст психологічного знання про нього та з практичної точки зору. Цією метою наукового пошуку має бути просякнута розбудову системи психологічного знання та його нерву - людської комунікації як інструменталізованого втілення вчинкового канону для 21-го століття.

1.2. Взаємодія, спілкування, комунікація

Твори літератури, мистецтва, праці з історії, філософії, не говорячи вже про психологічні дослідження, переконливо свідчать, що протягом багатьох епох проблема людських відносин і людської комунікації викликали і продовжують викликати невгамовний інтерес. Він пояснюється насамперед тим, що в людських взаєминах як способу буття комунікативності сфокусовано й відображено природу людини, відбито її сутність. І хоча взаємодія людей, встановлення і трансформація їхніх відносин завжди виступали основою суспільного буття, даний факт в його соціальному та індивідуальному значенні не однаково усвідомлювався протягом історії, що зумовлено тогочасним рівнем розвитку рефлексії.

Постання й змужніння особистісної її форми, ознаменоване актуалізацією діалогу, культивованого зокрема Сократом і Платоном, стало етапним у цьому зв'язку. До того ж, тут вперше, мабуть, предметом евристичного, наукового діалогу стає етична проблематика, безпосередньо пов'язана з питаннями міжособистісних відносин (50, с.161-163). Та все ж принципово новий крок у цьому напрямку, значення котрого й досі не до кінця осягнуто, було зроблено в християнстві, моральні ідеї, духовні настанови якого прямо чи опосередковано визначають долю людства протягом двох тисяч років поспіль (78, с.133-168). Вони не могли не вплинути, зокрема, на суспільне усвідомлення відповідальності людей за той зміст буття, котрий вони обирають, якщо, наприклад, зосереджуються на добробуті, відсторонюючись при цьому від розвитку культури, вимог моралі. “Страшна правда, - пише про це відомий пацифіст Альберт Швейцер, - котра полягає в тому, що в міру історичного розвитку суспільства і прогресу його економічного життя можливості процвітання культури не розширюються, а звужуються, залишилась неусвідомленою” (159, с.51).

Важливі завдання, виходячи з цього, мають бути поставлені перед дослідженнями глибини та всезагальності проблем людської комунікації. Вони підготовані всім розвитком духовної культури (47), а також відповідними психічними здатностями, зокрема – до рефлексії, що притаманні сучасній людині (1, с.183-238).

Гуманістичні підвалини згаданих відносин дослідники схильні пов'язувати з епохами Відродження та Просвітництва, де було піднято чимало нових проблем людської комунікації (47, с.13-19). На думку голандського мислителя Ф.Геймстергойса (“Лист про людину та її відносини з іншими”, 1772р.), сумління проявляє себе в людині, якщо та знаходиться

серед живих істот, котрі діють разом з її волею або у протилежному напрямку. Завдяки взаємному пробудженню сумління, взаємній симпатії між людьми можлива і бажана християнська любов, яка взаємно збагачує їх. Популярність цієї ідеї серед видатних мислителів початку 19-го століття (Л.Фейєрбах та ін.) переконливо засвідчила, що суспільна свідомість здатна і має на меті осягти, розкрити внутрішні механізми людських взаємин, їхні чинники. Незважаючи на домінування позитивістських, сцієнтистсько-механістичних концепцій, дана потреба виявилась все ж невідворотною, вона стає “все більш тривожною та суттєво важливою проблемою соціального життя й культури двох останніх століть (47, с.19). Їй присвячено низку оригінальних досліджень психологів різних методологічних орієнтацій (128).

Ними виявлено, що комунікативні явища, серед яких найбільшу увагу традиційно приділяють спілкуванню та взаємодії, представлені на двох (організмному й особистісному) “поверхах” психіки, яка, зокрема таким чином, здійснює себе процесуально. Змінюючись пластично, у відповідності з обставинами, вона здатна до тих або інших проявів комунікативності. Осмислення ж останніх зорієнтовано, як правило, не тільки на самі факти, а й кореспондується з теоретичними позиціями дослідника, що спричинило паралельне функціонування в психології кількох інтерпретацій, котрі, зрештою, можуть не заперечувати, а доповнювати одна одну. Розглянемо для прикладу кілька характерних фактів.

Імпринтинг, скажімо, описаний відомим етологом К.Лоренцом як біологічний механізм екстреного зв’язку дитинчати з батьками, незаперечно продемонстрував значення інстинктивних форм комунікації для “соціального буття” тварин (115 , с.127). Однак, за результатами досліджень еволюціоністів, і людська поведінка ґрунтується на тих самих її патернах, оскільки вони обумовлені генотипом людини як виду. Несподівану підтримку, але вже з боку сучасних висновків прикладної соціальної психології, дане розуміння витоків людської комунікабельності знайшло в теорії міжособистісної атракції. Згідно з концепцією прив’язаності (прихильності), той її тип, що був засвоєний дитиною в ранньому віці, залишається з нею як один із стереотипів поведінки на все подальше життя й має тенденцію розповсюджуватись у дорослому віці на відносини з іншими людьми, якщо вони навіть не є членами цієї родини. “У середині себе, - констатує в цьому зв’язку Д.Г.Лоуренс, - я залишаюсь членом своєї родини”, тобто дорослий чинить так, як і інші члени цієї родини, засвоївши цю манеру

комунікативної поведінки один від одного завдяки певному психологічному клімату конкретної сім'ї (6, с.354).

В той же час, дослідження О.В.Запорожця, М.І.Лісіної привели їх до висновку, згідно з яким комунікативні потреби набувається прижиттєво. Така здатність формується однією з перших (якщо не першою) у відповідь на гостру необхідність немовляти підтримувати власну життєдіяльність з допомогою залученого до відповідного "діалогу" дорослого. Дана характерна реакція дитини на появу в полі її сприймання такого дорослого (власне, сприйнятого як нянька) дістала назву "комплекс пожвавлення", який широко коментують у віковій та соціальній психології (К.Бюлер, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець та ін.).

Такий фактологічний аналіз, мета якого – логіко-генетична послідовність і витoki комунікативності, можна продовжити. Проте, він так чи інакше приведе до досліджень проблеми розвитку як такого, а точніше – до аналізу відомих його дихотомій ("природа чи виховання", "неперервність чи стрибкоподібність", "організм чи механізм" та ін.), в яких відображено знану подвійність походження людської психології (див.: 57, с.407-456).

Однак, інтерес до психології людських відносин, комунікації не задовольняється з'ясуванням в основному принципів питань, хоча вони мають, як бачимо, значення і для розв'язання задач повсякденного характеру. Зміст їх, наприклад, стосується самопочуття особистості в тих чи інших обставинах групової взаємодії, породжуючих взаємини з конкретними її учасниками. Ситуативні переживання подібних стосунків, можна припустити, поцінуються особистістю як більш важливі, ніж знання, скажімо, теоретичних абрисів рольової регуляції відносин в групі, чи розуміння диференціальних відмінностей між явищами "соціальний статус" і "позиція" тощо. І це природньо, адже людину бентежать більшою мірою ситуативні проблеми через те, що вони емоційно актуальніші, ніж утилітарні питання (161, с.301).

Так, ми не чуємо себе впевнено, психологічно комфортно, якщо не знаходимо достатнього визнання з боку близьких нам людей, і це не залишає нас спокійними. Важливо також, щоб наші комунікативні очікування, сподівання знаходили у них підтримку. Нас не може не турбувати, як ставляться до нас у сім'ї, в колі товаришів, друзів, колег по роботі. А хіба ми байдужі до того, чи поділяють авторитетні для нас особи наші вподобання, погляди, цінності життя? Нам необхідна підтримка і у питаннях про те, що саме можна собі дозволити в ставленні до товаришів, а що – до людей

малознайомих; чим слід поступитись, а чим ні, якщо йдеться про загальні інтереси і т.ін. Тому ми бажаємо задоволення цих потреб, прагнемо зокрема, суспільного буття. В той же час всім відомо, що знаходитись в групі (в широкому розумінні) означає перебувати в залежності від неї. Групова динаміка, аналіз якої започаткував ще Курт Левін у 40-і роки 20-ого століття, хоча й подекуди вважається хрестоматійною галуззю психології, продовжує висувати проблеми, підходи до вирішення яких тільки вишукуються (92). В практичному плані найбільш раціональним є формування динамічної (такої, що відповідає ситуації) згоди у стосунках з комунікантами. Такий шлях більшою мірою сприяє результативності у прихованій боротьбі за престиж, власний авторитет, ніж нарочите протистояння (112, с.8).

Обов'язковим треба вважати також “другий фронт” у обстоюванні власних позицій у групі. Це пошук компромісів, подолання неузгодженостей, непорозумінь на шляху до спільної думки. Неодмінним у такому пошуку має стати підкорення інтересам взаємодії власних негативних установок, несхвалюваних референтним середовищем стереотипів, а також певних ілюзій, що характеризують Я-концепцію комуніканта. Особливо небажаною серед останніх є підстави вважати так звану “ілюзію власної винятковості”. Така зосередженість на собі, що характерна в основному для юнацької психології (16), не сприяє результативній адаптації до групових стосунків і може викликати санкції з боку членів групи, відомі як заходи соціального контролю. І хоча відповідні поступки не легко даються особистості, вони необхідні на шляху до групової згоди (161), котра з необхідністю передбачає інтеріоризацію соціального контролю (Ч.Кулі, Дж.Мід та ін.). До того ж, соціалізуючий вплив перелічених обставин сприяє формуванню особистісної форми рефлексії, яка притаманна розвиненим у соціальному плані суб'єктам сучасних видів діяльності, соціальної поведінки, в тому числі —внутрішньої комунікації, якою інтеракціоністи аргументовано вважають, зокрема, процеси свідомості (Р.Мак-Клірі, Р.Лазарус та ін.).

Не можна не зазначити стосовно тверджень інтеракціоністів, розширюючи їхню аргументацію (бо вона має, на нашу думку, в основному сцієнтичну цінність), що в історичній ретроспективі діалогічність людської свідомості, яку незалежно від цього, до речі, обстоював М.М.Бахтін (13), мала більш прозорий, а саме— наочно—дієвий характер і здійснювалась, у тому числі, дещо “екстеріоризовано”. Пояснимо це на прикладі культурної спадщини Стародавньої Греції.

Епос і драматургія свідчать, що у тогочасному суспільстві мав місце соціальний закон звичаєвого змісту, згідно з яким громадянин міг дістати пом'якшення власної провини, навіть тяжкого гріха перед людьми і Богами, у виправдовуючій громадській думці рівних собі вільнонароджених, бо наразі вони могли взяти моральну відповідальність за цю провину на себе, полегшуючи свідомість грішника, який через це ставав ще більш залежним від громади. Така моральна єдність за допомогою конвенційної відповідальності (що нагадує ціннісно-орієнтаційну єдність колективу в гіпотезі про колектив А.В.Петровського) опредмечує прагнення суб'єкта знаходитись в групі, зафіксоване сучасною соціальною психологією в понятті "афіліація". Однак, констатований у ньому факт: "товариство інших людей дозволяє суб'єкту перевірити обраний ним спосіб поведінки та характер реакцій на складну й небезпечну обстановку" (112, с.34), не має достатніх пояснень, бо не розкрито його психічну причинність. А вона, як свідчить аналіз, має глибинний комунікативний характер. Мотиви прагнення (може й мало усвідомлюваного) триматися групи лежать у площині моральної залежності від неї, яка філогенетично прийшла на зміну фізичній залежності "Я" від "Ми".

Якщо наукова психологія підняла питання про залежність особи від мікрою - та макросередовища в 20-му столітті, то для еллінів воно було одним з центральних, обговорюваних, зокрема, з практичних міркувань. Відомої гостроти воно набуло в діалогах Платона ("Держава", "Закон" та ін.) і протилежних світоглядних розмірковуваннях Арістотеля ("Політика та ін.). У трилогії "Орестей" Есхіл розкрив його значення поетично, показавши драматичні поневіряння, почуття провини й відповідальності сина, котрий, у відповідності з моральним законом скарав на смерть власну матір за підступну зраду і вбивство батька. Орестей, з рештою, одержує моральне виправдання, та власне сумління, як констатує дослідник ідеї морального виправдання професор Ф.Зелинський (1899 р.), залишається хворим. Воно вимагає лікування: "відновлення душевної рівноваги, втраченої при звершенні гріха". "Подібно до ідеї одужання, - вважає Ф.Зелинський, - ідея виправдання є ідеєю вічною й такою, що не старіє" (42, с.3-4).

Психологічний сенс останньої, який розкривається Есхілом засобами драматургії, полягає в тому, що не усвідомлення Орестом своєї провини й правоти, а громада (як соціальна група), з якою він вступає у діалог, може звільнити його сумління від тягаря злочину. Суб'єктивна свідомість ніби стає

діалогом, в ході якого відповідальність поділяється між членами громади, що схвалила такий моральний закон, в результаті чого провина зменшується до мізерності неприємних спогадів. Тому, мабуть, людина, попри перспективи втратити незалежність, навіть – психологічну свободу, як показав Е.Фромм (151), мало не інстинктивно боїться опинитися поза соціумом, який виступає у її дорослому житті певним ерзацом материнського лона. Та це вже царина історичної психології.

Однак, не можна не констатувати, що в міру віддалення у історичному просторі від домінування деяких натуральних відносин між людьми змінюється суспільне ставлення до особистості, - вона виділяє своє “Я” з “Ми” – й особистості до відповідальності за власні вчинки. Такого ж гатунку колізія, але в інтерпретації У.Шекспіра (“Гамлет”) не допускає подібного вчинку сина по відношенню до провини матері. Засуджуючи її зраду, Гамлет прагне не стільки фізичної смерті їй та її спокусникові, який і заподіяв смерть батькові, скільки моральної помсти. А здійснюючи помсту, він гине сам, що підсилює відповідні почуття громади, яка тепер є свідками-глядачами. Есхіл же судив про це з інших позицій. У його трагедії Орест, що спокусив і вбив власну матір, може одержати прощення власного сумління через прихильне ставлення до його вчинку “сукупності кращих серед рівних тобі, навіть якщо ця сукупність дає тобі перевагу лише в один голос” (42, с.44).

Отже, зокрема в цих витоках людської комунікативності, відносинах моральної залежності, а не тільки в лабораторних експериментах наукова психологія може знайти причетність групи до поведінки її учасника. Проблема “Я” – “Інші” – одна з центральних у цьому сенсі, як можна переконатись хоча б на фактах з історії духовної культури, несе в собі, крім суто раціональних складових, котрі з’ясовуються емпіричним шляхом, ідею моральної залежності між комунікантами, аналіз яких поки що здійснюється спекулятивно. Втілення ж у соціальну практику закономірностей і першого, і другого походження відбувається педагогічними (в широкому розумінні) засобами, точніше – соціально-педагогічними. Не можна, крім того, не додати, що психологи як дослідники закономірностей людських взаємовідносин тільки починають поглиблено і цілеспрямовано вивчати ті особливості відповідних стратегій спілкування, взаємодії, на яких ґрунтуються відомі висновки здорового глузду, покладені в основу зовні надійних і приваблюючих своєю простотою деяких соціальних технологій.

Висновки сучасних психолого-педагогічних досліджень в основному підтверджують ту думку, що здійснення виховуючого впливу, організація

навчального діалогу й ширше - спілкування, взагалі людської взаємодії мають успіх у тому разі, якщо з достатньою повнотою враховують їхню психологічну природу, спираються на іманентні, внутрішні, суттєві закономірності перебігу взаємин. Тому, формуючи людські спільності, треба, щонайменше, зважати на внутрішньо закономірний (не випадковий чи викликаний лише зовнішніми обставинами) характер становлення, розвитку рольової поведінки, очікувань партнерів, формулювання ними гіпотетичних передбачень щодо поведінки, оцінок, намірів один одного, відповідних рефлексивних дій. Навіть сама постановка кожним з нас перед собою питань такого характеру, як зазначалось, теж закономірна. Згадані дослідження свідчать також, що вивчення відповідних закономірностей - не менш актуальний (і теоретично, і практично) напрям психологічної науки й людинознавства в цілому, ніж, скажімо, розширення й поглиблення знань про різноманітні аспекти діяльності. Як аргументовно показано у працях корифеїв психології Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.Р.Лурія, Б.Ф.Ломова, оригінальних роботах Б.Ф.Поршнева, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна й багатьох інших, спілкування мало не менше значення для розвитку сучасної людини, ніж орудійна діяльність для становлення людської психіки загалом. Комунікативні задатки, психологічний аналіз проявів яких подано нижче, безпосередньо причетні до навчального діалогу, виховуючого спілкування, котрі розгортаються у взаємодії вчителя (в широкому розумінні) з його учнями. Саме тому, зокрема, в інтересах і з метою оптимізації процесу підготовки сучасного вчителя до цієї взаємодії, надання їй гуманістичної спрямованості, є підстави детальніше і пильніше, ніж до цього часу, розглянути психологічну природу, витоки, а також педагогічне втілення цієї людської здатності, зрозуміти її особливості. Проте, інтерес до проблем соціальної взаємодії, спроби одержати чіткі уявлення про психологічні принципи становлення, розвитку чи розриву людських стосунків, залежностей, прагнення виявити відповідні комунікативні закономірності, викликані потребами практики, набагато ширший за інтерес до педагогічної діяльності як такої.

Індивідуальна комунікабельність (в тому числі й педагогічна), як і більшість якостей, придбаних прижиттєво, формується поступово, в процесі розвитку особистості. Це відбувається в основному двома шляхами. Одним з них є вибіркове запозичення відповідного соціально-психологічного досвіду в готовому вигляді: наслідування вдалих зразків комунікативної поведінки оточуючих, відповідних вчинків, манери, стилю контактування, взаємодії та інше, щоб у такий спосіб віднайти прийнятні для себе форми участі у комунікативних актах. Певна привабливість такого, адаптивного

шляху загальновідома: адже краще вчитись на чужих, ніж на власних помилках. Другий більш активний шлях, а тому особисто значущий, полягає в ініціативному здобутті власного досвіду в ході встановлення контактів, включенні у взаємодію, спілкування тощо з притаманними цьому способу дій помилками, розчаруваннями, несправдженням інтуїтивних передбачень.

В практиці виховання особистості (особливо її самовихованні) зустрічаються обидва ці способи, а також - змішаний шлях розвитку комунікабельності. Проте, з точки зору походження комунікативного досвіду сучасної людини та проявів цього виду активності у дитини пріоритетним є перший шлях її становлення (57).

Л.С.Виготський, вивчаючи культурологічні особливості й психологічні чинники історичного розвитку особистості, неодноразово підкреслював вирішальну роль дорослого у формуванні зв'язків дитини із Світом. Він виходив також з діалогічної природи комунікативного пізнання, наголошуючи, що воно починається з певного протиставлення, в ході якого й відбувається розуміння інших людей, розуміння оточуючих, розуміння соціального досвіду (27, с.68). Спершись на тепер уже класичні результати досліджень П.Жане і Ж.Піаже, та проаналізувавши, виходячи з цих даних, потреби індивіда у спілкуванні, Л.Виготський особливу увагу звертає на той факт, що зіткнення думок у суперечці (взаємодії взагалі) є не тільки стимулом, збуджуючим логічність думки, але й початковою формою її виникнення (27, с.222). Більш того, в центр логіко-генетичного розгортання психічних здатностей людини, розвитку її потенцій він впевнено поставив притаману дитині соціальність. З її становленням, за його думкою, пов'язано розвиток особи. Досить тривалий час він здійснюється у формі наочно-дієвого спілкування дитини з дорослим. Звичайно, це своєрідне спілкування. З боку дитини в ньому домінує емоційне вираження, перенос афекту, негативна чи позитивна реакція на зміни центрального моменту будь-якої дитячої ситуації - появи іншої людини (27, с.302). Дійсне, більш активне спілкування стає можливим пізніше, після оволодіння певними формами реактивної комунікації. До викликаної або реактивної комунікації ж дитина вдається через неспроможність достатньою мірою користуватись мовою дорослих як засобом спілкування. Цією причиною викликано і функціонування своєрідної дитячої мови, автономної, за Виготським (27, с.325-331).

На основі вивчення цих рудиментарних функцій, як він їх називає, серед котрих чільне місце належить своєрідним комунікативним діям, Л.Виготський розкриває послідовність стадій та чинники розвитку особистості. Розвитку, природною основою якого яскраво виступає соціальність людини з актуальними в кожному з його періодів та етапів формами прояву здатності до атракції, афіліації, емпатії, фасилітації та інших.

Природну здатність людини до встановлення соціальних зв'язків, що обумовлюють становлення вищих психічних функцій, розкриває і Б.Ф.Поршнев, автор оригінальної концепції виникнення людської історії (106). На величезному конкретному матеріалі з історії, археології, антропології, лінгвістики, психології та інших наук він переконливо показав, що людська мова, в тому числі і в першу чергу - мовна функція у звертанні індивіда до самого себе, надійно свідчать про історично вихідну роль соціальних співвідношень Я-Ми, Ми-Вони та похідних від них у розвитку цих функцій. Як і Л.Виготський, він обґрунтовує принципову думку, згідно з якою саме завдячуючи становленню протягом віків людського змісту і форм міжособової комунікації стає можливою продуктивна соціальна взаємодія. Узгодженість окремих дій комунікантів у ній досягається в тому числі і шляхом мовного регулювання (звичайно, йдеться про прамову) спільних зусиль, в процесі яких пралюдський рівень поведінки, життєдіяльності змінюється на дійсно людський. При цьому механізмами регуляції взаємодії Б.Поршнев вважає інфлюацію та інтердикцію (вони мають наказовий, директивний характер, хоча таке, примушувальне управління поведінкою партнерів може здійснюватись не тільки за допомогою слова, але й за допомогою вказівних жестів, відповідних дій, мета яких - цілеспрямовано вплинути на поведінку інших учасників взаємодії), а також сугестію. Функція останньої - регулювання, а не тільки директивний примус, однак слід пам'ятати, що тут мова йде про регулювання, за походженням своїм міжіндивідуальне, - таке, що походить від іншого індивіда або інших індивідів; лише у своєму розвитку згодом (за Виготським - Лурія) функція, котра була раніше розділена між двома людьми, стає способом самоорганізації діяльності одного індивіда (106, с.406). В ході такого спілкування, завдяки здійснюваному в цьому впливові людина інтеріоризує свої реальні відносини з іншими індивідами, виступаючи тепер для самої себе певним внутрішнім комунікантом, котрий контролює, регулює та допомагає змінити завдяки цьому власну діяльність.

Вибірковий перелік робіт, що свідчать про невпинний науковий пошук зазначених взаємозалежностей та психологічних механізмів комунікативного розвитку людини, є можливість доповнювати. Так, звертає на себе увагу продовження такого теоретичного та емпіричного пошуку в дослідженнях інтеракціоністів.

Інтеракціоністи виходять з певного методологічного принципу, згідно з яким ні особливості певної людини, ні умови, в яких вона діє, не можуть самі по собі пояснити поведінку цієї особи. Вони аргументують твердження, що людська природа й соціальні порядки взагалі є в основному продуктом спілкування. Дж.Кантор, що одним з перших почав обстоювати цю думку ще в 1924 році, наполягає на дослідженні людської поведінки саме у процесі взаємодії з оточенням (біологічним та психологічним). Згідно з цими висновками, спрямованість поведінки виступає результатом взаємного проникнення духовного світу окремих людей один в одного та тих взаємних поступок, що залежні один від одного члени великих і малих груп роблять, усвідомлюючи це чи ні, щоб пристосуватись до соціального середовища та його персоналізованих вимог (161, с.26). Тому і особистість інтеракціоністи схильні розуміти як своєрідну функцію ситуації. На думку одного з провідних фахівців цієї школи - Р.Карсона, особистість функціонує якщо не виключно, то в основному в межах міжособових відносин. Це певна якість людей, що формується в ході повсякденної взаємодії із значущими представниками референтного середовища. Від взаємного обміну цінностями під час спілкування, вважає він, залежить і відповідна культура груп, до яких входить особистість. Через повсякденне психологічне програвання моделей поведінки в групі, до яких людей включено обставинами мікро- та макроситуації, культура взаємодії стає культурою кожного члена соціальної групи і, більше того, способом взаємодії з умовами життя (171, с.26).

Отже, за інтеракціонізмом, сама людська природа визначається залежністю людей один від одного. Правда, генералізуючи її значення, вони схильні пояснювати також існуючий у різних (часом дуже своєрідних) формах соціальний устрій, а також - з комунікативною залежністю вони схильні пов'язувати соціально-політичну поведінку людей. Мотивація різноманітної поведінки, формування особистості й розвиток груп, їхньої внутрішньої структури, відбувається, за цими висновками, в соціальній взаємодії та завдяки їй. Культура групи є, зокрема, не щось зовнішнє й нав'язуване особі шляхом примусу, а ця культура становить певну цінність для неї самої, адже включає верифіковані моделі адекватної поведінки. Самі ж такі моделі поведінки виникають спонтанно, в процесі комунікації, й постійно

зміцнюються в свідомості (та, звичайно, підсвідомо) завдяки тому, що вони вироблюються людьми спільно, під час взаємодії один з одним та умовами життя. Таким чином здійснюється соціальна творчість.

Навіть не в усьому погоджуючись з поглядами інтеракціоністів¹, важко не визнати, що саме комунікативні процеси, в тому числі взаємний обмін духовними цінностями, інтеріоризації їх, великою мірою причетні до історичного становлення такого психологічного ґрунту, на якому тільки й може розвиватись мотивація діяльності сучасної людини. Адже, саме завдяки психологічній здасності до комунікації, використання відповідних механізмів можливі навчання, виховний вплив, формування образу власного Я, психотерапевтичні дії, а також запозичення зразків поведінки, акторське перевтілення, наслідування, мода, ефекти натовпу тощо.

Таким чином, вивчення людської комунікації, як свідчить наведений досвід її аналізу, - це важливе (і теоретично, і практично) завдання на шляху до розуміння психології педагогічної діяльності, праці вчителя, вихователя, наставника. Дійсно, їхня праця належить до особливої групи професії, в яких гранично загострено та оголено процеси комунікації. Особлива увага тому має бути приділена цьому аспекту педагогічної діяльності, яка є активним здійсненням

ставлення до іншої людини, любові та піклування про її особистісний розвиток, й через це - самоздійснення особистості педагога в професійній діяльності. В чому ж полягає психологічний зміст комунікації, в тому числі - педагогічної?

Латинське за походженням слово комунікація має декілька значень: від широко цитованих і в психологічній літературі робити спільним, спілкуватись до майже не згадуваних в ній розмовляти з кимось, приєднуватись до когось, сповіщати про власні наміри, замирятись з кимось, мати звязки, віддавати комусь данину тощо (37, с.213). Користуючись терміном комунікація, різні дослідники висувають на перший план різні значення вихідного *communio*, та добре відомо, що про поняття не слід сперечатися, як попереджали стародавні греки, про них краще домовитись. Скористаємось і ми цією порадою.

Не можна, звичайно, відкидати використання терміна спілкування (а в деяких контекстах - і поняття взаємодія) як певних еквівалентів комунікації. Це в першу чергу стосується загальнонаукового тлумачення комунікації як

¹ Треба зазначити, що психологічні питання взаємодії, спілкування, комунікації в тому їх розумінні, яке подано нами в інтерпретації інтеракціоністів (бо для них ця проблема виступає як визначальна) активно досліджується і представниками інших шкіл в психології. Так, один з провідних сучасних психіку пацієнта, наголошує на визначальній ролі його взаємодії із середовищем (98, с.11).

фундаментальної ознаки людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємодіяванні людей на основі обміну різного роду інформацією (114, с.79). Проте, використовуючи поняття взаємодія, спілкування, комунікація у конкретних дослідженнях (зокрема - психологічних), бажано, на наш погляд, їх розрізняти або розводити.

Вихідним серед цих понять є всі підстави вважати міждисциплінарний термін взаємодія. На терені людинознавства зміст останнього узагальнює передусім риси найрізноманітніших типів та рівнів безпосереднього й опосередкованого обміну діяльностями та їх опредмеченими результатами, до якого так чи інакше причетні всі люди. В такому широкому розумінні поняття взаємодія впевнено використовується у політиці, економічній, історичній, соціологічній науках тощо. Час від часу можна зустріти у суспільствознавстві як синонім поняття соціальний зв'язок (163). На цих же засадах поняття про взаємодію виступає засобом психологічного аналізу, зокрема спрямованого на сферу педагогічних явищ, відповідної діяльності, властивостей особи тощо. З даною метою його використовують і у вузькому визначенні, тоді воно ототожнюється із змістом поняття спілкування. Найбільш активно щодо цього застосування обох понять виступає сфера педагогічної, а також - психотерапевтичної та психокорекційної практики.

Міждисциплінарне значення (принаймні, щодо психолого-педагогічної науки) належить і поняття спілкування. В ньому зафіксовано провідний аспект взаємодії, а саме - багатоплановий процес її здійснення, в якому й встановлюються, розвиваються чи згортаються певні людські контакти, стосунки та інші комунікативні залежності, викликані потребою у спільній діяльності. Як стверджує, прискіпливо проаналізувавши типові випадки наукового вживання цього поняття, М.С.Каган (47), йому притаманний високий рівень узагальнення, а також інші риси, що дають підстави віднести це поняття до філософських. Треба відзначити, що таким чином у характеристиці спілкування й взаємодії на перший план виступає зацікавленість людей один в одному, потреба у зближенні. Задоволення її, за певних умов, звичайно, сприяє їхньому взаєморозумінню, узгодженню соціально-психологічних позицій та відповідних експектацій, сподівань мотивації ситуативної поведінки, збагаченню їхніх особистостей, обумовлюючи таким чином і їхнє психологічне зближення.

Поняття ж комунікація в психології є підстави тлумачити не тільки (й не стільки) як синонім взаємодії та спілкування, але передовсім як власне психологічне. Дійсно: оскільки будь яка індивідуальна дія відбувається в

умовах безпосередніх чи опосередкованих відносин з іншими людьми, вона включає (поруч з фізичним) комунікативний аспект (112, с.168). Саме останній, а не будь-який інший, і є провідним предметом психологічного аналізу і взаємодії, і спілкування. Таке вивчення має на меті розкрити індивідуальний, особистий смисл участі (виключно такої чи якоїсь іншої) суб'єкта в соціальній взаємодії, певних залежностях, визначенні власної позиції в них тощо, простежити відповідні закономірності. Адже особистий сенс або індивідуалізоване значення, яке функціонує в свідомості суб'єкта взаємодії, спілкування разом із суспільно виробленими значеннями, причетний до утворення суб'єктивної мотивації, котра направляє відповідні комунікативні акти, комунікативну поведінку суб'єкта в цілому (63, с.149). Визначаючи з цієї точки зору зміст комунікації, Г.Гибш і М.Форверг уточнюють: “це специфічне відношення, в якому його елементи за допомогою знаків або системи знаків взаємно впливають один на одного в тому розумінні, що знак змінює стан сприймаючого елемента чи здатен змінити цей стан” (28, с.242).

Відоме неспівпадіння особистого сенсу, в якому виражено пристрасть свідомості особи, та байдужих до нього значень, за думкою О.М.Леонтьєва, породжує конфліктуючі між собою мотиви й цілі, рух який у свідомості (а також - підсвідомості) та діяльності людини наповнює її певним драматизмом (див.:63, с.156). Він в першу чергу обумовлений тим, що самі переживання позитивного чи негативного ставлення до взаємин, спілкування та інших комунікативних ситуацій, поведінки в них ще не усвідомлюються особою у їхньому повному і об'єктивному змісті, бо найчастіше вони здаються власними внутрішніми силами, що ініціюють поведінку. Проте дійова функція таких переживань полягає ще й у тому, щоб навести суб'єкта на розуміння особистого сенсу події, що розігрується в його житті, допомогти йому на певну мить ніби призупинити події, проаналізувати їх з точки зору життєвих пріоритетів, професійних цінностей (скажімо, в педагогічній діяльності), щоб уникнути помилки, іноді прикрих, яких з часом прийде соромитись.

Проте, особистий смисл комунікативних дій в основному висвітлює лише одну сторону співвідношення змісту загальнонаукових понять взаємодія, спілкування та конкретно наукового поняття комунікація. Останнє означає смисловий аспект всіх або майже всіх форм соціальної взаємодії (112, с.168). Особливо виразно комунікативний зміст, у цьому розумінні, виступає в тому разі, коли людські дії усвідомлено зорієнтовані на смислове їх сприйняття оточуючими. Якщо така спрямованість дій суб'єкта спілкування чи взаємодії стає провідною, їх визнають комунікативними. Однак, мабуть, у такий спосіб

підкреслюється в основному кількісна сторона комунікабельності, адже не викликає сумніву, що ця якість (її можна вважати соціальною спрямованістю, притаманною людям соціальністю) більшою або меншою мірою присутня у всіх діях людей як суспільних істот. Інша справа, що звернутість дій суб'єкта досить різна: від звертання до всього людства (згадаймо пророцтва Нострадамуса, відомі афоризми, притчі, байки чи знаменне антифашистське попередження Юліуса Фучика: Люди, будьте пильні!) до своєрідних діалогів із самим собою, своїм сумлінням. Згадаймо у цьому зв'язку й легендарні вправи йогів, в ході яких вони діалогічно контактують з органами та системами власного тіла чи намагаються переноситись в уяві до минулих епох, звернутись до буття своїх астральних попередників, розворушити так звану генетичну пам'ять і таке інше.

Форми та способи здійснення такої зверненості та її провідні характеристики мають тривалу й змістовну історію, витоки якої губляться у сивій глибині віків. І хоча це окремий предмет наукового аналізу, який стосується комунікативної функції психічного як природного явища, наведемо кілька фактів та їх розуміння, ілюструючих зверненість людської комунікації.

Зверненість як одна з провідних особливостей комунікації червоною стрічкою проходить через пракультурні її форми. Учні відомого археолога, дослідника Трипільської культури, В.В.Хвойка, ще за його життя, більше ста років тому, дослідивши начатки писемності Трипілля (3-2ст. до н.е.), дійшли висновку, що вона не мала там розвиненої форми. Але вже тоді клиноподібні за технікою піктограми, які було знайдено в храмах, використовувались в орнаментах, що призначались для ритуальних обрядових цілей. Вони правили за певне звертання до Богів і, отже, є пракомунікативними звертаннями, в яких люди об'єктивували власні очікування, надії, світоглядні позиції загалом власне духовне буття, повіряючи його істотам, вищим за себе. Боги стають для них справжніми Суб'єктами Світу, його Деміургами і через це уособлюють значення провідних надкомунікантів в потаємному та ритуальному спілкуванні.

Цьому етапові розвитку світогляду та відповідних комунікативних дій, на думку видатного етнографа Дж.Фрезера, передував магічний підхід до взаємодії з оточуючою дійсністю й людьми. На великому емпіричному матеріалі найскрупульознішим чином Фрезер розкрив сутність та мотиви магії як вихідної форми світогляду. Людина, вважає він, зрозумівши своє рівноправне становище у світі стосовно всієї природи, зокрема - своєї власної, прийняла за можливе саме магічно впливати на неї та собі подібних (див.:123,

с. 180-182). Схожого висновку дійшов і Б.Ф.Поршнев, проаналізувавши числені матеріали багатьох етнографічних досліджень (107, с.7-35).

Проте практика людини, продовжує Дж.Фрезер, дедалі більше підтверджувала марність її магічних зусиль, хибність світогляду, побудованого на намірах наказувати, ніби реалізуючи у такий спосіб всезагальний звязок речей у Світі. Усвідомивши свою безпорадність, людина перестала наказувати і почала, принижуючи себе, просити благополуччя у вищої істоти, що стало психологічною основою релігійних вірувань у силу, що переважає силу людей. До неї були звернені слова молитви та інші комунікативні дії. Згодом, зрозумівши недостатню результативність самого лише даного звернення, людина знову, але вже з новими ідеями, повернулася до віри в могутність своїх власних зусиль. Тепер науковий підхід став засобом їх реалізації щодо пояснення сил природи та відповідною формою звертання до них.

Ця триада детально опрацьована Фрезером (Золота гілка), але з найглибшим інтересом автором була розгорнуто концепцію магічних за змістом комунікативних відносин. Було показано відомі тепер (і, крім того, знову актуальні в наш час) форми магічного впливу на сили природи, а особливо магічну експансію - відповідні дії з метою підкорення іншої людини, її поведінки, думок, ставлень (123, с.181).

Розуміння цих трьох джерел мотивації комунікативних дій, а також відповідної їх зверненості, має не тільки пізнавальне, а й практичне значення. Становлення сучасної особистості теж певною мірою повязане з постановою такого характеру (індивідуально - найактуальніших) задач (хоча і дуже специфічних) самопізнання. Людина має відповісти, в першу чергу собі, не тільки, що вона знає про соціальний світ та його порядки, але й в які з цих знань вона дійсно вірить. Похідними щодо такої відповіді можна вважати власне комунікативні задачі, спрямовані на прилучення іншого субєкта до певної інформації (особливо - світоглядного змісту), тих смислів, якими володіє ініціатор взаємодії (10).

Разом з тим немає сумніву і в тому, що зверненість комунікативних дій породжена їхньою когнітивною спрямованістю. Джерелом відповідних знань є інший субєкт, в тому числі - Вищий Субєкт, а таке пізнання становить невідємну складову комунікації з ним.

Смислоутворююча мета комунікації, таким чином, полягає в тому, щоб приєднатись до інших людей або приєднати їх до себе чи один до одного, взагалі - досягти їх більшої єдності. Таку єдність можна мислити на кількох рівнях. Добре зрозумілим шляхом до тілесного єднання є відповідне механічне спілкування. Наочною реальністю тут виступає

взаємодія між тілами партнерів. Проте любов, скажімо, як певну комунікацію не може пояснити лише її тілесними проявами, хоча їх порівняно легше зафіксувати, ніж відповідні мотиви. Найбільш складною для подолання виступає духовна розєднаність людей. Більшість матеріальних засобів для цієї мети виявляється недостатніми й примітивними. І тільки людська мова, оскільки вона є дійсністю свідомості, злита з психічним рівнем дій, виступає найдосконалішим засобом комунікації. Не дарма, виходячи з цього факту, видатний філолог і психолог О.О.Потебня свого часу обгрунтував оригінальну концепцію лінгвістичної комунікативної теорії психічного.

Духовна єдність, якої ми прагнемо з іншою істотою, полягає не тільки в активному обміні актуальною інформацією, вона здійснюється за допомогою трансляції особисто значущих ідей, шляхом відповідних вчинків, популяризації людського досвіду, найчастіше - позитивного.

Однак не меншу вагу в цій справі мають негативні приклади, відбиті у байках Езопа, Лафонтена, Сковороди, Крилова, Глібова, у Похвалі глупоті Еразма Роттердамського, Дослідах Монтеня та в інших подібних творах, на які багата кожна епоха. Епоха Барокко (XVII ст.), наприклад, в історії європейської духовності асоціюється з плідним пошуком найсакральніших мотивів людських вчинків. У перші ряди світської літератури тут було поставлено славетних моралістів, що одночасно виступили як ретельні дослідники людської психології. З метою відшукати справжню людську гідність такі з них, як Ф.де Ларошфуко, Б.Паскаль, Ж. де Лабрюйєр, Ж.Б.Мольєр та інші звертають своє талановите перо до аналізу людських відносин, ставлення однієї людини до іншої у їхній взаємодії. Основу суперечливості моральних відносин Лабрюйєр, скажімо, вбачає у такій особливості людського характеру, яку він поіменував "егоїзм" - психологічний ґрунт для поневолюючої опіки, котра, з іншого боку, виступає бажанням мати залежних від себе, але таких, які б нас не турбували (62, с.251-255). І хоча такі прозріння авторів ніби звернуті до невеликої групи однодумців (про це спеціально вказують і Ларошфуко, і Монтень, і Паскаль та інші), за змістом та задумом та його літературним втіленням ми маємо пристрасне попередження всьому людству: самолюбство розтліває розум і не примене протиставити... той самий розум. Наші добродетності - це найчастіше за все мистецьки перевдягнені пороки (62).

В той же час вони вдаються до викриття соціальних виразок, типових людських вад і слабкостей, моральних злочинів і таке інше, щоб сприяти, через таке очищення, прогресу людей, воліють зміцнити, вдосконаливши їхню

духовність, а також прагнення до кооперації (Лабрюєр), здійснення природних комунікативних намірів, на перешкоді котрим стоять знецінюючі партнера установки на власну користь, безкомпромісна впевненість у власному праві на переваги чи комунікативне нецтво (Ларошфуко).

Психологічна визначеність людської комунікації, таким чином, може бути проаналізована в кількох площинах й за кількома критеріями, придатними для того, щоб виділити особистий сенс комунікативних звязків, їхню націленість щодо впливу на партнера (партнерів), характер зверненості відповідних дій та інше. За цими ж критеріями, а також - поданими нижче, є підстави розглянути процес комунікації та акти, з котрих він складається.

Серед особливостей комунікації, виявлених в ході згаданого аналізу, звертає на себе увагу своєрідна єдність різних сторін спрямованості намірів її субекта. Так його мета щодо досягнення якомога більшої соціальності легко сполучається із сподіваннями дещо іншого гатунку: ретельним збереженням власної індивідуальності у процесі взаємодії, спілкуванні. Цим як певною психологічною тенденцією і пояснюється, на нашу думку, помітне нашарування експансивності в людських взаєминах. Зокрема, серед комунікативних актів первинною і генетично, і структурно, як уже підкреслювалось, залишається функція управління поведінкою комунікантів, їхніми ставленнями, пріоритетами тощо. Ця функція часто виступає непомітно, - вона ніби розчинена в інших, таких, як інформативна, емотивна, фатична або інших функціях, мета котрих, на відміну від експансивних намірів, не приховується.

Для визначення питомої ваги кожної з таких функціональних одиниць комунікації у конкретних актах соціальної взаємодії, міжособового спілкування, варто проаналізувати зміст відповідних повідомлень, котрими обмінюються партнери, входячи при цьому з контексту ситуації та позиції комунікантів у ній. Умовно можна виділити певні типи комунікативних повідомлень. А саме: спонукальні, інформативні, експресивні й фатичні. В реальних комунікативних актах повідомлення мають змішаний характер, в тому числі повязаний із обслуговуванням згаданих експансивних намірів.

Аналіз свідчить про те, що у спонукальних повідомленнях мета комунікативного управління, якщо вона в них присутня, закодована, як правило, в засобах впливу на партнера. Останні дуже часто мають виразний імперативний характер (наказ, директива, психологічний примус чи погроза примусу тощо). Партнера таким чином ніби намагаються позбавити клопотів, повязаних із прийняттям власних рішень, пропонуючи їх у готовому для виконання вигляді. Інформативні повідомлення більш

нейтральні, якщо розглянути їх з точки зору наявності еспансивних цілей. Проте, крім поданих у них відомостей, інформації, котрі мають об'єктивний характер, тут зустрічаються вигадані (або ж близькі до цього) відомості: власні враження замість фактів; самовиправдовуюча брехня, схожа (навмисно оформлена) на правду; версії дійсних подій та фактів; чутки; плітки та інше. Їх підбір та композиція мають, як правило, тенденційний характер.

Експресивні повідомлення не рідко спрямовуються не тільки (а часто - і не стільки) для виразу власних почуттів, психологічних станів, котрі виникли з певного приводу. Якщо дійсний предмет експресивного повідомлення має для його автора достатню індивідуальну цінність (особистий сенс), то він (автор), навіть до кінця цього не усвідомлюючи, намагається схилити на свою користь судження референтного оточення, вдаючись до цілеспрямованого збудження відповідних почуттів, емоційних оцінок цих людей.

Зміст фатичних (пов'язаних з встановленням контактів) повідомлень навряд чи може прислужитись безпосередньо в управлінні поведінкою партнерів. В той же час певне їх використання може здійснювати таку мету. Так, зав'язуючи чи підтримуючи контакти з конкретною людиною, суб'єкт має на меті закріпити, скажімо, корисне для власних намірів враження, судження, або ж внести про всяк випадок потрібну думку, оцінку тощо в свідомість партнера для певної акції, яка планується на майбутнє. Крім того, фатичне повідомлення може виступити засобом самоактивізації. Незначне за змістом чи, навіть, пусте привітання (типу: привіт, друже, ну як справи?), яке ні до чого не зобов'язує, може, за задумом його автора, спрямовуватись на підтримання власного настрою, емоційної рівноваги набагато більше, ніж власне на контактування.

Правомірним і доцільним є також аналіз інших площин комунікації, класифікація її актів та процесів. Так, за типом відносин, що складаються між комунікантами, визначають зокрема різноманітні види міжособової комунікації. За цим принципом можна виділити публічну та масову комунікацію. Виходячи із специфіки тих засобів (матеріальних та ідеальних) котрі при цьому використовуються, відокремлюють мовну комунікацію. В ній розрізняють писемну та усну форми. Виділено паралінгвістичну комунікацію, засобами якої є пантоміміка, мелодика, жести тощо, та речово-знакову. Засобами останньої виступають товари, речі, що функціонують в системі відносин виготовлення - споживання.

Часто до цього виду комунікативних актів відносять і ті звязки, які встановлюються між автором та об'єктом художнього, в тому числі - образотворчого мистецтва. Треба зазначити, що цей вплив, через непоодинокі випадки незбігу певних художніх, інтелектуальних, духовних установок, точніше - високодиференційованої системи цінностей митця та дещо іншої, менш ідеалізованої, системи поглядів його комунікантів, може не відбутись. Іноді він має збурюючий ефект, протилежний очікуванням автора (письменника, поета, архітектора, публіциста, вченого, вчителя тощо).

Подані види та форми комунікації можуть використовуватись у педагогічній її функції. Отже, розглянемо її детально.

1.3. Педагогічна функція людської комунікації

Однією з провідних функцій людської комунікації, котра не тільки відповідає наведеним її рисам, але й має власну специфіку, є комунікація педагогічна. Відповідно можна говорити про педагогічну комунікацію (в широкому розумінні), не обмежуючи форми її буття лише професійною сферою роботи вчителів (45; 65; 96).

Серед тих особливостей педагогічної комунікації, котрі причетні до необхідності її спеціально (психологічно) визначити (додаткового, відносно вже проаналізованих реквізитів комунікації як явища), звертає на себе увагу її коріння. Воно теж кореспондується з соціально-комунікативними потребами, але насамперед - з людською здатністю до селективного накопичення та трансляції оточуючим, наступникам цінностей соціального та особистого досвіду. Ця детермінуюча індивідуальні вчинки здатність дає знати про себе, зокрема, енергійними імпульсами батьківського піклування, глибину й силу котрих можна порівняти з потягами, пристрастями, муками сумління, адже батьківські почуття, як буде показано далі, теж спричинюють спроби помякшити, якщо не подолати, фатальну кінцевість кожної людини як істоти (126).

Педагогічну комунікацію, як відомо, є підстави розглядати і з точки зору зосереджених в ній функцій управління. Воно може підпорядковувати собі та використовувати для досягнення мети педагогічного управління згадані інформативну, емотивну та фатичну функції комунікативних дій. Проте, - в межах притаманних педагогічному управлінню способів досягнення мети (76). Тобто не тільки (й не стільки) завдяки

адміністративному чи психологічному тиску (через імперативні вказівки, накази, прохання), скільки за допомогою прилучення виховуваних до певних ідей, спільного тлумачення інформації, узгодження позицій, переконування, а також - застосування прийомів навіювання, сприяння наслідуванню, через співпереживання, контактування на прийнятному для партнерів рівні, налагодження особистих зв'язків (зокрема, взаємної симпатії, приязності) тощо. Критерієм щодо емпіричного виділення випадків педагогічного управління серед інших комунікативних актів виступає характер мотивації, що ініціює їх здійснення. Іншими словами, щоб встановити, чи відносяться ті чи інші комунікаційні дії суб'єкта до педагогічного управління, важливо з'ясувати, заради чого вони здійснюються суб'єктом. Адже управління, що так чи інакше спирається на психологічні механізми педагогічної комунікації, набуває певних форм останньої. Принаймні три з них виразно пов'язані із соціокультурними мотивами і мають відповідний зміст. В цьому ряду неодмінно знаходяться певні типи художніх творів, в яких з етичних позицій розкриваються суперечності суб'єктивного світу людини, й так звані народна та батьківська педагогіка.

Серед перших провідне місце належить доробкам в галузі моралізуючої або ж етичної літератури, про які вже йшлося, а також байкам, притчам, казкам, есе. Крім того, до цих форм педагогічної комунікації (що тяжіють до м'яких способів управління) треба віднести й такі своєрідні її документи, котрими є поетичні (віршовані чи прозові) заповіді (Т.Шевченко, О.Пушкін та ін.), сповіді (Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстой та ін.), спеціально підготовлені (для вивчення нащадками) щоденники (І.Телешов та ін.), автобіографії (Ч.Дарвін та ін.) і, звичайно ж, звернуті до потомків нотатки, передбачення, застороги, повчання (Абуль-Фарадж, Еліан, Лука Жидята, Іларіон, Володимир Мономах, М.Монтень, М.Нострадамус, Еразм Роттердамський, К.Туровський та ін.). Треба зазначити, що про пріоритет ірраціональних мотивів у породженні таких форм педагогічної комунікації, викликаних інтимними потягами духовної спраги, було відомо ще з біблійної давнини: вся праця людини - читаємо в Біблії - для роста її, однак душа її не насичується (Екклізіаст). Надзвичайно сильні дані мотиви спонукають звернення до сучасників і нащадків не тільки відомих, добре освічених філософів, державних діячів, церковних ієрархів, а й пересічних обивателів, котрі стають завдяки своєму прагненню поділитись откровенням з людством особами історичного значення.

Типовим у цьому плані можна вважати доробок Якоба Беме (1575 – 1624), який хоч і не мав спеціальної філософської освіти, був шевцем, та в наслідок пережитого ним осяяння, як твердили про нього сучасники, досяг серйозних успіхів у постанові кардинальних питань людського буття, зокрема, щодо змісту і джерел активності людської душі (124, с.314-321). У створеній ним системі психології Беме виходив з теософічних мотивів, зазначаючи водночас, що має вчителя, яким виступає вся природа.

Він звертається до найважливіших переживань людини, намагається розтлумачити їх, щоб поставити це розуміння на боротьбу із роздвоєнням в людині. Останнє варте особливої уваги, за Я.Беме, бо пов'язане із пристрастю. Ні, він огульно не засуджує жадання, женолюбство, прагнення честі, користі, а надає їм раціонального значення: тільки у пристрасті, потягах людина стає чимось (згадаймо у цьому зв'язку висновки О.М.Леонтєва про особистісний сенс як пристрасне ставлення до оточуючого світу (63), тобто набуває властиві їй якості. В працях Беме неодноразово наголошується думка, згідно з якою людина містить у собі всі таємниці Бога й тому може знайти у собі міру та принципи всіх речей Світу. Це, мабуть, і дало Л.Фейєрбаху підстави відзначити Я.Беме “як найглибшого несвідомого і неосвіченого психолога” (148, с.222).

Та слід, крім цього, наголосити й на тому, що історична особливість вчення Беме полягає у поєднанні психології та етики на ґрунті їхньої діалектичної єдності й протилежності. Психічне, до того ж, у Я.Беме сповнене іманентних суперечностей, врахування (якщо не подолання) яких розкривається з гуманістичною метою, а саме: допомогти людині опанувати власну природу, зрозумівши своє найвище, Божественне покликання. В цьому також міститься комунікативно-педагогічний пафос непрофесійної психологічної творчості, що піднесла Якоба Беме над його часом, наблизила до моральних ідей сьогодення.

Клавдій Еліан, як і Я.Беме, не вважається класиком. Але об'єктивно його треба віднести до ранніх попередників відомих письменників, що розкривали проблеми етичної психології (Ф. Де Ларошфуко, Ж.Лабрюйєр, М.Монтень, Б.Паскаль, А.Шефтсбері та ін.). Плідна участь його літературних творів у комунікативно-педагогічних спробах формувати моральну свідомість, суспільну думку людей, заслуговує на таке визнання.

Книжки Еліана, які дійшли до нас, а це “Про природу тварин” та “Строкати історії”, написані ним у 175-244 роках, більш точні відомості в історії поки відсутні. Це період втрати грецькими містами політичної

свободи, що відображено у типовому для нього жанрі моральної дидактики. Матеріалом останній слугувало героїчне минуле Греції та її герої. Проте Еліан вдається до більш глибокого аналізу, намагається відкрити природу людської поведінки, зіставляючи з цією метою дії, вчинки людей і різних тварин у схожих обставинах. Він намагається розкрити зміст найвищих ідеалів на прикладах цих колізій. При цьому такий ідеал він вбачає в моральності тварин, а не у вчинках людей.

З метою надати читачам відповідний приклад, Еліан наводить реальні випадки, передає під цим кутом зору почуті розповіді, згадує історичні паралелі тощо. Це різноманітний за сюжетами матеріал. Їх еднає висновок-мораль, що супроводжує кожну з оповідей. Такі висновки найчастіше не на користь морального статусу людей, виведених в оповідях, що переконливо проілюстровано поведінкою конкретних персонажів. Людська психологія, за Еліаном, виявляється менш привабливою за тваринну.

Для підтвердження такого вироку сучасникам К.Еліан “шукає тільки цікаві приклади з життя тварин, які можна було б з моральної точки зору зіставити з прикладами з людського життя, що наближає збірник “Про природу тварин’ до байки, де головну роль відіграють моралістичні тенденції та уподібнення тварини людині” (102, с.129). Він не тільки хоче показати, що тварина схожа на людину, але йде далі, доводячи перевагу тварин над людьми. В світі риб, птахів, ссавців і плазунів К.Еліан відшукує більше дійсних чеснот та безкорисливих почуттів, ніж у людському суспільстві.

Характерною можна вважати його оповідь про пораненого дельфіна, який потрапивши до людських рук, не був покинутий своїми товаришами. “Кров, що стікала з його ран, - розповідається в цій історії, - учуяли дельфіни, котрі були на волі, й цілою зграєю припливли до гавані Ена. За їхніми стрибками та метушнею було видно, що вони щось замисляють. Перелякані городяни відпустили свого бранця. Тоді дельфіни, супроводжуючи його, як супроводжують родича, звідти відпливли”. Але найважливіша частина розповіді не в цих подробицях, а в короткій повчальній фразі, якою вона завершується: “Людина ж рідко поділяє нещастя своїх близьких, хоч це чоловік чи безпомічна жінка” (102, с.129).

Не менш показовим можна вважати й випадок, сюжет якого повторено, мабуть, Л.М.Толстим (“Лев і собачка”). До речі, теж з виховною метою для учнів яснополянської школи, котрих він навчав порядності й доброти, зокрема, на таких випадках, як і Еліан. У Еліана ж фігурує леопард, який три дні голодував, але не поласував козником, якого прийняв як друга, що теж

потрапив, як і він до клітки. “Люди ж зазвичай, - робить висновок Еліан, - з легкістю зраджують братів, батьків й закадичних друзів’ (102, с.130).

Чого ж прагне К.Еліан, розвінчуючи людську моральність як дещо штучну, а тому менш привабливу, ніж у світі тварин? Відповідь значною мірою подано ним у “Строкатих історіях”, витриманих у традиціях повчальних прикладів з життя й діяльності відомих героїв Греції, історичних особистостей, філософів. Оскільки дані тексти мало відомі, звернемось до окремих з них, навівши їх повністю. “Хлопчиком, повертаючись одного разу зі школи, Фемістокл зустрів Пісістрата. Вихователь велів йому трохи посторонитися, щоб дати дорогу тирану, але Фемістокл з великою незалежністю, прямою й невимушеною відповів: “Хіба йому не вистачає місця?”. Такий благородний і високий характер почуттів вирізняв його з дитинства’ (102, с.36). Звичайно, можна сперечатись з приводу поведінки майбутнього грецького полководця, бо вона просто нечемна, проте Еліан з пієтетом підкреслює якості цієї людини, яка відіграла помітну роль у згуртуванні греків для боротьби з навалою персів (Делоський союз, 478-477 р.р. до н.е.).

Не можна також звинуватити К.Еліана у об’єктивності, коли він розповідає про смерть спартанців у Фермопілах. Та для нього найважливіше інше. “Вони билися за свободу Еллади стійко і мужньо, звитяжно полягли, залишивши по собі безсмертну славу й поголос на вічні часи’ (102, с.37). Такі благородні героїчні вчинки автор наводить з метою надихати своїх сучасників у боротьбі за незалежність Греції. Як колись Фемістокл силою духу й доленосної зброї, Еліан хоче піднести волелюбність греків міццю їхньої історії, всіляко нагадуючи саме такі її епізоди. Він плакає благородні почуття в їхніх серцях, спираючись для цього на добре відомі їм історичні епізоди, котрі повинні сповнити їх гордістю за своє минуле, щоб прагнути не менш достойного майбутнього. Наведемо ще один характерний приклад з його оповідей.

“При захопленні Іліона ахейці пожаліли його мешканців й з притаманною еллінам шляхетністю повеліли оголосити через глашатаїв про те, що вільнонародженим дозволяється на власний розсуд взяти щось з скарбу, що їм належить. Еней побажав зберегти кумири батьківських Богів, нехтуючи рештою майна. Наразі елліни в захопленні від його благочестя дозволили юнакові взяти додатково іще щось. Еней виніс на плечех свого старенького батька. Знову переможці були вражені й тепер подарували йому все його майно, ...’ Головна ж думка, заради якої вся оповідь Еліана, як і в

розповідях про тварин, стосується моралі: “... підтверджуючи цим, що до благочестивих людей, котрі шанують Богів і поважають батьків, співчутливі навіть вороги’ (102, с.36). І в даній розповіді читач мав шукати не стільки історичну правду, чи вишуканість художнього стилю, скільки пафос виховного впливу на почуття й, через їх благородство, на свідомість, яка реальними вчинками приєднала б і його до тих достойників, що склали славу його Батьківщини.

Не піднімаючи тут питання про комунікативно-педагогічну спрямованість діяльності та вчинків Деміургів Світу, відображених у Священних книгах (Біблія, Євангеліє, Коран, Тора та ін.), бо ще окремий предмет вивчення, який є підстави вважати наднауковим (Б.С.Братусь, М.М.Кубланов, О.В.Мень, Е.Ренан та багато інших), продовжимо вибіркового аналізу тих світських джерел, що розкривають згадані наміри у їх культурно-мистецькому здійсненні. Цікавою в цьому контексті є східна традиція, котру можна об’єктивувати, наприклад, за твором відомого енциклопедиста, лікаря, філософа, богослова та історика Абуль-Фараджа Бар-Ебре (1226-1286), котрий був “одним з найвизначніших представників сирійської середньовічної літератури, її загальноновизнаним класиком’(2, с.254).

Твір його “Книга цікавих історій” представляє собою певний педагогічний заповіт, над яким він працював багато років, хоча з під його талановитого пера весь цей час виходили поезії (“як поет Бар-Ебрей викликає захоплення своїх співвітчизників” – констатує відомий літературознавець В.Рейт), книжки з граматики сирійської мови (“Книга промінів”), медицини (він послідовник Ібн-Сіні й переклав його “Медичний канон”), історії (“Всезагальна історія”), філософії, астрономії, богослів’я тощо.

Остання книжка Абуль-Фараджа вимальовує його образ з нового боку: він також збирач фольклору, знавець складнощів соціального буття людей, вдячний поціновувач влучного слова, майстер повчальних розповідей, перекладач притч, гумору, байок. Афористичність мови цього твору, проте, викликана ще й тією обстановкою політичного володарювання монгольських ханів, які в той час захопили його батьківщину, зламавши звичні стосунки в суспільстві.

У книзі 727 оповідей найрізноманітнішого змісту, поданих невимушено, зі смаком, що створює відносини довіри з читачем, особливо через традиційність описів цих сюжетів. Привабливою є також “езопівська мова” твору, його зверненість до людей простих, таких, що зазнали страждань, “розбитим серцем” (з передмови твору). Автор звертається до

них, щоб надати їм втіху, розрадити їхні жалі, а до того ж він хоче стати для них провідником. У часи релігійного фанатизму, що панував, Абуль-Фарадж відверто говорить, що він пише не тільки для одновірців-християн, а й для мусульман, євреїв, язичників – отже для людей, без розрізнення віри й народності. “Хай кожен, - звертається він до них, візьме з цієї книжки те, що йому до душі, хай зірве ті рожі, котрі йому подобаються” (2, с.13).

І дійсно, в кожному з 20-ти розділів книги є що обирати, бо вміщені в них розповіді мають заголовки, в яких відображено смислове навантаження сюжету, а завершальна фраза або править за висновок, або за мораль, але, як правило, ще й не позбавлена філософської парадоксальності. Одна лише ця форма може вчити мислити саме таким способом, не говорячи вже про гостроту піднятих у розповідях питань. Всезагальне благо, наприклад, Абуль-Фарадж пропонує зрозуміти дещо несподіваним чином. “В одного філософа запитали: яка подія стала б добром для більшості мешканців краю? Він відповів: смерть поганого володаря” (2, с.15).

А хіба можна не зрозуміти натяк на політичне становище, в якому опинились співвітчизники автора оповідей, та пораду оптимістично й філософськи ставитись до цього, прочитавши про “Два способи розради?” Ось що відповідає Платон, коли у нього запитують, чим може втішитись людина, яка потрапила у лихо: “Розумна людина втішає себе тим, що усвідомлює невідворотність того, що скоїлось. Дурня тішить думка, що з іншими відбулося теж саме” (2, с.16).

Інтелектуально повноцінний, особистісного рівня контакт з читачем (за А.У.Харашем), який автор підтримує вишукано, ненав’язливими художніми засобами, цінний не тільки сам по собі. Завдяки йому формується та довіра до слова Абуль-Фараджа, завдяки якій воно стає засобом повчання. Але цю проповідь важко не пустити у власне серце. Іншими словами, перед нами певний зразок комунікативно-педагогічного впливу. Якщо його порівняти із сучасними технологіями впливу, то він деякою мірою перевищує навіть окремі зразки політичної пропаганди хоча б органічністю для тогочасного споживача притчевою формою сюжетів, влучністю коротких повідомлень, їхнею змістовністю (38; 23; 111; 133). Треба додати при цьому, що організованою клерикальна пропаганда стає багато років потому, а саме в 1633 році, коли відповідну конгрегацію віри заснував Римський папа Урбан VIII-й.

Характерною можна вважати також смислову організацію післямови твору, де Абуль-Фарадж “закріплює” (якщо вдатися до термінів психології

навчання) ефекти духовного впливу на читача, досягнуті результати психологічного єднання з ним. Щоб підсилити, або ж, принаймні, не втратити досягнуте, автор продовжує віртуальну розмову з читачем, надаючи йому право критикувати твір й спрямовує таку критику. “Можливо, ти почнеш дорікати мені, - звертається автор до читача, передбачаючи якусь його незгоду, сумніви щодо ймовірності виведених подій, - виявляючи своє невдоволення. Не роби цього!” (2, 152). А провівши свого удаваного співбесідника через сумніви (як за найкращими з рекомендацій пропагандистського сьогодення), автор встановлює з ним інтимний договір, залучаючи його на свій бік. “У великому господарстві, - пише він у післямові, - в роботі не тільки срібні й золоті чаші, але й навіть посудини, зроблені з гарбуза. І як вірне вчення Апостолів про те, що постійно слід просвітлювати своє серце й загострювати власний розум, вірно й те, що немає тут жодної малозначної або нерозумної розповіді, з якої не можна було б видобути користь, діставшись до її сенсу” (2, с.253).

Загальновідомі байки (Езопа, Еліана, Лафонтена, Е.Гребінки, С.Руданського, І.Крилова, Л.Глібова, С.Михалкова, Ф.Кривіна, С.Олійника П.Глазового та ін.) теж несуть у собі, як уже згадувалось вище, виразно окреслену мету щодо цілеспрямованого психологічного впливу. Вони виступають своєрідною педагогічною спробою авторів навчити людей добру методом від протилежного. Зміст байки ніби підносить до морального обличчя людей дзеркало, побачивши себе в якому, люди впізнають власні недоліки й захочуть їх позбутись. До такого психологічного прозріння заохочують своїх сучасників і нащадків, людство в цілому автори не тільки байок, а й есе, казок (таких, наприклад, як Фарбований Лис І.Франка), карикатур, гуморесок тощо. Характерною особливістю багатьох сатиричних творів, як відомо, є алегорія, іносказання або “езопівська мова”. Наявність її в багатьох випадках пояснюється підцензурністю автора, як констатує О.Потебня (117, с.509). Так стародавній байкар Федр скаржиться на те, що його читачем буде Сеян (найближчий друг тирана Тиберія), а він є одночасно і обвинувачем, і свідком, і суддею. “Не випадково, мабуть, - пише про це О.О.Потебня, - поставив Федр на початку першої книги своїх байок відому байку “Вовк і ягня” з поясненням, що ця байка про тих людей, котрі пригнічують невинних під надуманим приводом” (117, с.509).

Такий погляд на байку в тому числі можновладцям, позбавляє автора неприємностей, а може й покарання, можна вважати домінуючим. Проте, є підстави також вважати байку тією художньою формою пізнання, що в

деяких випадках набагато ефективніша за наукове пізнання Істини. Її форма слугує “пишним одягом” повчанню, котре мало прийнятне в його безпосередності. Попередник І.А.Крилова, Ізмайлов присвятив цьому питанню спеціальний вступ до збірки своїх творів “Походження та користь байки”. У поетичній формі автор малює удавану зустріч Царя з Істиною, котра завітала до нього оголеною й вказала на недоліки в його державі. Вона, м’яко кажучи, не знайшла ані бажаного прийому, ані розуміння. Друга зустріч мала позитивний ефект і ось чому: Істина запозичила у Вигадки її пишні шата, блискучий, дорогий одяг, пом’якшила звинувачення 1: “Цар вислухав її з великою поблажливостю...”, а також здійснив бажані реформи правління.

У такий спосіб Ізмайлов нагадав про другу (але не за значенням) функцію художньої форми пізнання, притаманної байці, есе, казці й, звичайно, притчі, зосереджену в іносказанні. Завдяки цьому читач включається у “пасивну творчість”, що полягає у розкодуванні прихованого (але прозорого) сенсу образів таких творів, стаючи об’єктом педагогічного управління з боку автора-комуніканта. Принцип і механізм катарсису (за Арістотелем), на яких побудовано це педагогічне мистецтво та сила його впливу, виступає тією технологією м’якого впливу, за допомогою якого відбувається гуманістично орієнтоване управління, характерне для педагогічної комунікації.

Формами буття комунікації як різновиду педагогічного управління є, звичайно, батьківська та народна педагогіка. Підкреслимо суттєві особливості першої і другої.

Спрямованість першої, а саме - батьківський альтруїзм (до речі, найбільш послідовно його виявляють бабусі й дідусі), прозоро виступає в активних і настирливих намірах і діях старших (за віком, становищем у сім’ї, досвідом, а особливо батьків відносно дітей) навчити прийдешнє покоління того, чим вони самі оволоділи. А найперше - навчити, принаймні, не робити тих життєвих помилок, від яких вони свого часу потерпіли. З цією метою батьки вважають за потрібне прилучити дітей до власного, особистісного досвіду, вчити їх в тому числі на яскравих прикладах власних помилок і негараздів. Саме тому і батьківська, і народна педагогіка в основному побудовані на застереженнях й мають більшою мірою заперечуючий, імперативний, ніж роз’яснювальний характер. В цьому зв’язку не можна не звернути увагу на цю особливість як тенденцію певного способу навчання. В найбільш концентрованому вигляді ми зустрічаємо його у “Книзі книг” –

Біблії, де позитивне визначення здійснюється апофатичними прийомами (перераховуються, як правило, заперечення чогось, а не позитивні визначення). Накшталт цих мудрих повчань основна дидактична задача вбачається батьками в тому, щоб сформулювати самий висновок, а не його аргументацію: діти ж бо мають в усьому довіряти старшим.

Певним продовженням такого батьківського ставлення до дітей виступають і окремі соціальні норми, юридичні обмеження, умови економічного співробітництва поколінь. Однак, як би це не здавалося дивним, ні кількість, а ні змістова палітра недоліків і помилок, що характеризують кожне нове покоління, на жаль, не зменшується. Достатньо, зокрема, проаналізувати використання людьми один проти одного грубої сили, не кажучи вже про міжнародні і громадянські військові конфлікти й війни, щоб зробити висновок про те, що кожне покоління повторює відомі та робить власні помилки, що люди більше схильні акумулювати досвід, ніж дійсно ним користуватись. Незважаючи на ці очевидне протиріччя, батьківські наміри щодо упередження помилок власних дітей залишаються однією з характерних особливостей родинного ставлення, адже воно ґрунтується на вагомих, хоча й не завжди усвідомлених, психологічних чинниках, непідвладних часу, бо вони породжені єством людини.

Дійсно, педагогічна комунікація, як відомо, стимулюється на всіх трьох рівнях активності, притаманної людям: біологічному, соціальному та духовному. Якщо перші два добре зрозумілі й не потребують додаткових коментарів, то щодо третього слід зазначити наступне. Педагогічна функція комунікації або ж педагогічна комунікація, котру ми тут визначаємо, впливає з найзаповітніших потреб людини - потреби у самоствердженні. Вона полягає, зокрема, у прагненні бути визнаним серед інших, рівним з ними, а також мати можливість передати їм своє внутрішнє буття. Це насамперед особисто вистражданий соціальний досвід, певні переконання, прихильності, любов і зненависть, вподобання, смаки, пристрасті, світоглядні установки, вантаж нездійснених намірів тощо. Бажання передати їх іншим, у першу чергу - власним дітям або ж іншим близьким людям, має на меті продовжити себе таким чином у їхньому житті, адже добре відомо, що мало кому вдавалось таки виконати всі свої мрії та наміри. Іншими словами, ми маємо тут спробу людей наблизитись хоч у такий спосіб до безсмерття, якого людям не судилося мати. Саме в цьому слід шукати психічну причинність, що спрямовує прагнення

наступності поколінь, механізмом якого при цьому виступає, зокрема, педагогічна комунікація.

Хоча б через ці обставини, підкреслюючи альтруїстичність батьківського ставлення до дітей, не можна не помітити в ньому прихованого егоїзму суб'єктів комунікації. Цей її аспект втрачає зовнішню парадоксальність, якщо проаналізувати його особистісний сенс для батьків. Дійсно, слушні поради, варті уваги застереження, зміст особистісного досвіду, батьківське слово взагалі, є, одночасно об'єктивованою (вираженою в усному чи написаному слові) думкою. Особистісний сенс її розкрив ще видатний лінгвіст і психолог О.О.Потебня. Його дослідження в галузі психолінгвістики довели правильність думки, згідно з якою в об'єктивуванні як розкладанні перед собою того, що пережито й усвідомлено, криється унікальний для людини спосіб більш-менш повно зрозуміти себе, власний духовний світ, свою цінність і, зрештою - звільнитись у такий спосіб від певних гнітючих переживань. Саме тому, зазначав Потебня у своїх Лекціях з теорії словесності, поетичне слово як об'єктивована думка в першу чергу потрібне самому поетові, а вже потім його слухачам (117, с. 542).

Відповідне ставлення до дітей має місце і при доборі способів впливу на них і прийдешнє покоління в цілому. Серед цих способів чільне місце завжди належало сугестивним впливам (у цьому зв'язку згадаймо тотем, категоричні табу або ж обов'язок перед сім'єю, типу кровавої помсти (вендети), незаперечні й обов'язкові для дітей традиції сім'ї тощо), беззастережним заборонам, що, наприклад, стоять на сторожі релігійної або етнічної ізольованості.

Логіка протекторату, правоти й права дорослих панує і в своєрідному розумінні статусу дитини в суспільстві дорослих. Інерція даного ставлення така, що його й досі не змінила прийнята ООН "Декларація прав дитини". Навіть у релігійному сприйнятті діти, як уже підкреслювалось, не виступають самочинними, справжніми людьми, бо вони не причетні до первородного гріха й не мусять ще спокутувати його. Для цього вони ще мають стати справжніми людьми, тобто дорослими (67, с.3-9). Не можна також пройти повз той факт, що й школа (принаймні, масова європейська, починаючи з 17-го сторіччя) саме таким чином розуміє особистість учня, практично не помічаючи того складного процесу самостимулювання й формування внутрішніх психологічних умов (за концепцією С.Л.Рубінштейна), або власного феноменологічного поля,

внутрішньої проміжної реальності (за термінологією К.Роджерса), завдяки яким тільки й можуть бути дієвими навіть гуманно орієнтовані зовнішні впливи.

Своєрідними, історично цінними зразками педагогічної комунікації, близькими до батьківської педагогіки, є розповсюджені в часи Київської Русі повчання, послання, проповіді. Загальновідоме Повчання дітям Володимира Мономаха, а також медичний трактат його онуки, Єспраксії, з яким вона звернулася до співвітчизників, Слово про закон і благодать Іларіона, вишукані проповіді Кирила Туровського, якого за це порівнювали із Іоаном Златоустом, Послання Київського митрополіта Никифора та багато інших творів (див.:127). Пізніше, у добу розквіту Києво-Могилянської академії, її професор Єпіфаній Славинецький, присвятив педагогічним аспектам звичаєвої поведінки дорослих щодо дітей спеціальну працю - Громадянство звичаєв дитячих, поставивши зокрема деякі з питань, які в сучасній педагогічній науці розробляються як експектації, очікування дітей стосовно відносин з батьками.

Альтруїстичний та егоїстичний пафос, що пронизують батьківські почуття, властиві і народній педагогіці. Водночас він не заперечує їхньої гуманної спрямованості, а навпаки, ще раз підкреслює складність, певний драматизм процесу досягнення мети педагогічної комунікації, розкриває її вчинковий характер. Аналіз даних особливостей, крім теоретичного, має значення для ґрунтовного визначення провідних соціальних та психолого-педагогічних вимог щодо підготовки суб'єктів професійної діяльності в галузі педагогічної комунікації, зокрема - вчителів.

Звичаї, народна ідеологія, представлені у батьківській педагогіці, найбільш широко використовуються педагогікою народною. Характерним для неї є певна система прийомів, дидактичних засобів, певних педагогічних технологій, за допомогою яких предмет вивчення надійно вкладається в пам'ять і дії дітей. В українській традиції широке використання знайшла гра. В народній грі віддзеркалено не тільки естетичні, етичні та інші сторони народного побуту, а й зміст праці, зокрема - розповсюджених ремесел, відтворено певне коло знань, звичаїв, уявлення про гідність, особисту частку, концепція світосприймання, народна мораль тощо. Видатний педагог і психолог К.Д.Ушинський у цьому зв'язку вважає за потрібне для учителя знати й вивчати народну педагогіку, розуміти дидактичний сенс народної гри (див.: 146).

Яскравим прикладом дидактичного використання звичаїв у народній педагогіці може бути застосування сигнатурної функції певних кольорів, квітів, рослин для закріплення в свідомості тих, хто цього навчається, відповідних знань. Останні таким способом ніби записувались у пам'яті за асоціативним принципом. Так, дівочий вінок, наприклад, складали певні квіти, що мають кожна власне значення: незабутка - пам'ять, волошка - довіра, фіалка - скромність, айстра - печаль, мак - утіха, барвінок - солодкий спомин, мята - вогонь почуттів, любисток - заручення, полин - захист від русалок і таке інше.

Такий вінок мала носити незаймана дівчина. В своєрідній субкультурі дівавання знаходимо й перехідні ознаки до стану дорослої жінки, дружини, яка замість вінка вдягає очіпок як знак того, що її вже покрито. Кольорова гама стрічок у вінку теж несе певне смислове навантаження, адже кожна стрічка означає конкретну якість того, хто його одяг: біла стрічка - невинність, чистота, червона - пристрасть, кохання, блакитна - надія, вірність, жовта - невірність, зелена - мудрість, досвід, фіолетова - гордість. В сценаріях урочистостей, до яких залучали дітей, мають місце елементи богослужіння, спільних з дорослими дій, що застосовувались як певне прилучення до ідеології народу, батьківських, сімейних традицій.

Отже, не продовжуючи перелік рис батьківської та народної педагогіки, оскільки вони заслуговують більш детального аналізу, котрий далеко вивів би нас за коло конкретних питань педагогічної комунікації, є підстави говорити про її всезагальне й вічне для сучасного людства значення як комунікативної функції, що реалізується як у суспільному, так і в індивідуальному бутті. Вона в тій або іншій мірі просякає майже кожен соціальну роль особистості, спричинюючи її становлення. Щоправда, особистісний аспект педагогічної комунікації ще потребує спеціального вивчення, але вже зараз відома причетність батьківських почуттів до формування стійких мотивів, котрі спрямовують діяльність особи у досить широкому діапазоні, - тобто незалежно від змісту конкретних ситуацій. У індивідуально-психологічному вимірі педагогічна комунікація полягає в прилученні інших людей до тих компонентів свідомості та діяльності суб'єкта комунікації, котрі цінні для нього самого і прогножуються ним як такі, що повинні, згідно з його інтенцією, скласти не меншу цінність і для інших, насамперед – близьких йому людей.

Прослідковуючи структурно-функціональні зв'язки та якості педагогічної комунікації, розкриваючи її особливості на тлі інших

комунікативних явищ, не можна не відзначити того, що вона є одним з вагомих психологічних чинників, породжуючих людську культуру, бо реалізує людську сутність, уособлюючи важливі мотиви діяльності, ставлення сучасного індивіда до Світу й себе в ньому. Рельєфно проявляється і зворотній зв'язок: норми здійснення наступності поколінь, конкретна цінність тих або інших форм її буття значною мірою залежать від рівня соціальної культури (зокрема - умов життя) та особистого розвитку людей.

Педагогічна функція комунікації, таким чином, реалізується, принаймні, у двох напрямках. Перший звернуто до суспільства і він забезпечує неперервність його через передачу новим поколінням сукупності культурних здобутків (знань, умінь, ціннісних установок тощо). Другий напрямок звернено до кожного представника нового покоління індивідуально і він має забезпечити його соціалізацію, адаптацію до вимог суспільства та, в подальшому, вплив (на основі власного досвіду) на процес оновлення самих цих вимог. Ця двонаправлена комунікативна функція з давніх давен вважається закріпленою за соціально-професійною роллю педагога, зміст і статус якої в тій або іншій цивілізації чи державі, до речі, є свідченням дійсного рівня та характеру їх розвитку.

Виділення і обговорення багатьох з цих ідей, проблем, нібито абстрактних і, з першого погляду, дещо далеких від буденної роботи вчителя, його сучасного буття в школі, подолання типових професійних проблем, насправді, має також виразну прикладну спрямованість, адже йдеться про визначення прийнятних (адекватних) орієнтирів чи, іншими словами, ідеальних моделей для подолання триваючої освітньої кризи й розбудови освітньої системи на засадах педагогічної комунікації.

Згадана криза має глобальний характер, вона охопила системи освіти навіть економічно могутніх, розвинених країн. Попри не менш болючі економічні негаразди, вона дає про себе знати і в Україні. Визнається також у зв'язку з цим необхідність серйозного реформування насамперед згальноосвітньої школи (30, 74, 90), кардинального оновлення багатьох, якщо на всіх сторін навчання й виховання в ній. Звідси посилена увага до тих стратегій, які обираються працівниками освіти на всіх рівнях діяльності: від стратегій фінансування й розбудови на нових засадах освіти в цілому, до тих, котрі здійснюються окремими вчителями в ході навчальної взаємодії з дітьми

(30, 88, 113).

Тож здатність вчителів до гуманістично орієнтованої взаємодії з своїми учнями на цьому тлі складає важливий бік і оновлення школи, і гуманістичної розбудови системи освіти. Вона об'єднує обидва аспекти стратегічного змісту підготовки вчителів. Останній має формуватись виходячи із достеменного розуміння, якою саме повинна бути в цих умовах кваліфікація вчителя, в тому числі - його психологічна готовність до педагогічної комунікації.

Розділ 2. ПОНЯТТЄВІ МОДЕЛІ КОМУНІКАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ

2.1. Психологічне поняття як засіб теоретичного дослідження.

Експериментальне буття сучасної психології, ставши етапним у її становленні як самостійної галузі науки, сприяло виокремленню ексклюзивного її змісту. Проте одночасно загострились теоретико-методологічні проблеми, пов'язані із відповідною конкретизацією її предмету та змісту системи категорій і понять. Одним із переконливих свідчень актуальності цього питання можуть бути численні спроби редукції в психології. Вони супроводжують не тільки її величезну передісторію, а й коротку власну історію, як влучно охарактеризував ці періоди Г.Еббінгауз. Найчастіше редукціоністи (див.: 1.1) виходять у своїх спробах з того, що за об'єктивністю змісту психологія схожа на інші науки про дійсність. Але при цьому часто применшуються або ж ігноруються особливості цього змісту, обумовлені своєрідністю наукового об'єкту – психікою індивідів, що цю дійсність переживають і видозмінюють, перетворюючи і самих себе як невід'ємну частину дійсності.

Певною науковою відповіддю редукціоністським аргументам стало дослідження історії психологічного знання (М.Дессуар, Г.С.Костюк, Г.Мерфі, В.А.Романець, П.Фресс, М.Г.Ярошевський та ін.). А включення до цієї проблематики філософсько-методологічних питань її історії мало на меті, зокрема, й знесилити редукціоністські засади в аналізі її предмету (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, М.С.Роговін, В.А.Роменець, М.Г.Ярошевський та ін.). Необхідною ланкою для подальшої інструменталізації даної мети стала розробка Л.С.Виготським, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєвим культурно-історичної концепції, "суть якої полягає в тому, що розвиток світу людини розглядається органічно вписаним у культуру, способом існування якої є еволюція різних форм суспільно-історичної діяльності" (147, с.74). Завдяки ж послідовному втіленню В.А.Роменцем принципа історизму в розкритті наукових подій, фактів, мотивації діячів психології, причетних до її відкриттів, досягнення наукової психології посіли відповідне, власне місце серед звершень людської культури й цивілізації. В світлі такого (системного) аналізу історії наукової психології, в якому досліджуються насамперед рушії її розвитку й етапи останнього, рецедиви редукціонізму є прикритим, та все ж закономірним явищем у становленні психологічної науки 21-го століття (128). Започаткована у такий

спосіб рефлексія (саморефлексія) психології щодо засад формування власного змісту та внутрішніх тенденцій його розвитку надала їй усистемнюючого імпульсу, зафіксованого, зокрема, в явищі канону психології (В.А.Роменець, І.П.Мануха).

Однією з цілей даної практики самоаналізу виступило не тільки з'ясування відповідних внутрішніх зв'язків між видами психологічного знання (фактологічного, причинно-наслідкового або закономірностей, теоретичного, методологічного тощо (66, с.9), а й вдосконалення власних засобів такого аналізу, зокрема – категорій, понять. Останнім властива специфічна особливість, котра, власне, програмує їхню функцію в такому дослідженні. Ідеальні (гносеологічно), вони, з одного боку, виступають як екзотеричні, що несуть в собі узагальнений досвід людства і тому мають бути "очищені" від суб'єктивних нашарувань, проте з іншого – як "розумові здібності, котрі в такому досвіді сформувались" (64, с.543), - вони повинні функціонувати як привласнені предмети свідомості дослідника. Така діалектика взаємопереходу й взаємодоповнення загального і конкретизованого достатньо повно характеризує психологічне поняття, бо апелює до його природи і функцій. Науково коректним у цьому зв'язку є підстави саме так розуміти інструментальну роль поняття (1, с.5-12). Витлумачуючи останню, М.Роговін спирається на його етимологію, що, за Гегелем, пов'язана із дієсловом "ловити". "Поняття, - констатує М.Роговін, - це те, що спіймано, схоплено, привласнено" (82, с.14), "це відображення об'єктивно суттєвого в речах і явищах, закріплене словом; це розуміння сутності речей і явищ" (100, с.13).

Отже, поняття фіксує суттєві, постійні ознаки, якості психічних (або інших) явищ, стаючи гносеологічно ідеальним носієм цих ознак і якостей та, за певних умов, репрезентуючи їх у системі інших психологічних понять. Константна і певною мірою незмінна "зовнішня форма" поняття як слова (за О.О.Потебнею), оскільки воно дійсне в живій мові, спілкуванні, не означає завершеної сталості його "внутрішньої форми". Більше того, як свідчить аналіз, під впливом нових наукових фактів (або ж переосмислення відомих) поняття наповнюється новим змістом, розширюється чи, навпаки, звужується, "вловлюючи" уточнення й вдосконалюючи таким чином ідеальну, теоретичну модель досліджуваного явища, значення якого дане поняття репрезентує серед інших. Тому поняття дієві у їхньому внутрішньому русі. Їх варто розглядати не тільки як терміни, а й розуміти як певний процес або аналізувати "життя наукових понять" (за К.К.Платоновим

- 99, с.19). Водночас, важливо, звертати прискіпливу увагу не на засади тривалості, ефективності цього життя (бо це, мабуть завдання філологічного аналізу), а прагнути до розкриття їхньої функції визначати речі чи явища. “А визначення, - за Арістотелем, - має місце не там, де ім’я виражає те саме, що і означення, ...а там, де воно є означенням чогось первинного” (5, с.192). Таке ім’я предмета, що досліджується, має визначати його сутність, його буття, “Адже суть буття речі є саме суть її” (там же). “Отже, - підсумовує таке розуміння визначень Арістотель, - цілком очевидно, що визначення є означенням суті буття речі й що суть буття є тільки для сутностей, або головним чином для них, первинно і безпосередньо” (5, с.195).

Не менш важливим у зазначеному русі понять виступає їхня “взаємодія”, в якій об’єктивуються якості предметів, що такими поняттями означені. Насамперед так виявляються особливості, - “специфічні особливості, котрі відрізняють дане від інших явищ” (52, с.258). Визнання цінності окремих визначень, стислих і влучних дефініцій не означає, що вони можуть містити всю (або, принаймні, достатню) інформацію про певне явище (предмет). Цілком зрозуміло, що знання про предмет або явище аж ніяк не обмежуються правомірними, якісними дефініціями. Наукова психологія, як відомо, складається не лише з означень, вірогідніше, як зазначав П.В.Копнін, це система теорій, які, в свою чергу, мають у своєму складі систему понять (53, с.259-262, 294-304). Таким чином є підстави твердити, що поняття розгортають власну цінність як засоби наукового аналізу в умовах системного їх застосуванні, де вони виступають елементами цілісної структури – психологічної системи. Остання, як зазначалося, є відображенням певного діалогу її складових, що достатньою мірою доповнюють одне одне притаманними їм особливостями у розкритті природи й сутності психічного, зокрема – психології людини.

Таким чином, комунікативне призначення і використання поняття доповнює його концептуальність, бо розкриває позицію автора. Адже нею передовсім визначається спосіб ”вловлювання” сутності відповідного явища, процесу чи властивості – предмету понятійного узагальнення. Поняття в тій мірі представляє ту або іншу систему психології, певну парадигму, в якій воно добудовує її як цілісність та має антиципаційний сенс й евристичну здатність. Саме тому вдосконалення понять іноді розглядається як вагоме джерело розвитку психологічного знання (К.Р.Мегрелідзе, М.С.Роговін, М.Г.Ярошевський та ін.), хоча, як на нашу думку, в цьому, в основному, проявляється її прогрес, як і в узгодженні системи психологічних

понять (К.К.Платонов та ін.). Отже, є підстави виходити з того, що вдосконалення змісту понять, коректне узгодження їхньої системи – необхідний і обов’язковий крок теоретичного дослідження, особливо якщо мета його пов’язана із системним обґрунтуванням певного логічного осереддя психологічного знання, в нашому випадку – комунікативного.

Виходячи з цих міркувань, поняття розглядаються як такі, що відіграють тут, принаймні, дві взаємодоповнюючі ролі. У теоретико-методологічному аналізі педагогічної комунікації вони є дослідницьким засобом, бо цілком придатні фіксувати й виокремлювати відповідні особливості. Психологічні поняття певного змісту, такі як ”комунікація”, ”спілкування”, ”інтеракція”, ”взаємодія”, ”педагогічне спілкування”, ”педагогічна взаємодія” та деякі інші, в міру того, як вони представляють педагогічну комунікацію цілісно, феноменологічно (як форми її буття), виступають її теоретичними моделями. Крім того, у сучасних психологічних поняттях педагогічна комунікація представлена і як структурно-функціональне утворення. В його елементах, маючи на увазі холономність здійснюваного нами підходу, репрезентовано не тільки їхній зміст, а й абрис дослідуваного явища в цілому. Адже в кожному елементі, складовій педагогічної комунікації, тобто – у кожному ”зрізі”, що представляє її частково, як у голограмі, визначено не тільки сама ця окрема грань явища, а й явище в цілому, хоча й подане під певним кутом зору. За допомогою останнього акцентовано відповідні конкретизовані характеристики цілісного явища. Тому дані характеристики мають власну моделюючу функцію. Діалектичне поєднання їх з іншими, котрим також притаманна згадана двоєдність, придатне для комплексного висвітлення педагогічної комунікації, у послідовності розгортання її іпостасей і, отже, достатньою мірою системно.

Дана об’єктивна властивість сучасних психологічних понять до того ж, є методологічною гарантією органічності аналізу дослідуваного явища, попередження штучності щодо виокремлення складових педагогічної комунікації. У визначенні концептуального змісту її моделей (понять) використано сучасні уявлення, канонізовані психологічними довідниками останніх років.

2.2. Імпліцитно-комунікативний зміст психологічної термінології

В сучасній психології комунікацію представлено у широкому (а не вузькому, технократичному) розумінні. Не повторюючи сказане вище (див.

1.2), звернемось до розгляду комунікації у її істотних рисах як смислового аспекту будь-якої соціальної взаємодії (112,с.168). У понятті "комунікація" діяльнісною парадигмою зафіксовано той її широкий сенс, що витлумачує комунікацію як психічне явище, котре має дві, принаймні, модальні форми буття: крім людської, аналізується й комунікація тварин (112, с.169), хоча є підстави розширити предмет розгляду. Людська ж її форми найбільш вірогідна за умов безпосереднього чи опопередкованого контактування суб'єктів, встановлення тих або фніших відносин між ними (Г.М.Андрєєва, А.А.Брудний, М.С.Каган, М.М.Обозов та ін.).

Розкриваючи зміст комунікації, представляючи її специфіку стосовно інших аспектів взаємодії, А.А.Брудний підкреслює потребове її походження, не обмежене вербальними шляхами її опредмечення. Навпаки, посиляючись на відому роботу К.Черрі (81), він підкреслює недосконалість вербалізації людиною свого внутрішнього світу, якщо останній виступає предметом передачі співбесіднику (81, с.166). Слідом за екзистенціалістами А.Брудний піднімає сакраментальне питання "як можлива комунікація?". Адже вона не може бути зведена лише до взаємодії. Навпаки, в духовному плані комунікація дещо протилежна взаємодії, бо часто є актом взаємного самовиразу особистостей, що діють так, вмотивовані власною самостійністю, індивідуальною неповторністю. Взаєморозуміння при цьому є до певної міри ілюзією особистої мети комунікації. Хоча комуніканти прагнуть її як учасники спільних дій, але важливіше для них виявити своє "Я" через взаємодію."У житті, - пише А.Брудний, - часто виникають ситуації, коли навіть незначна можливість досягти взаєморозуміння штовхає індивіда до крайнього ступеня самовиразу" (81, с.173).

Дійсно, для екзистенціалізму комунікація не є актом буденним. Це виняткова нагода подолати буденність, щоб у творчому піднесенні зрозуміти ексклюзивність індивідуальності іншої людини, яка в усіх інших випадках залишається сам-на-сам із складностями власного буття, своєю самотністю. Тому міжособистісний контакт не завжди несе кожному з його учасників соціальне задоволення, він може залишити неопредмеченою потенційну потребу в іншій людині як комуніканти.

Реалізація комунікативної потреби, за А.Брудним, полягає у взаємному включенні людьми один одного у змістовий зв'язок. Комунікативний зв'язок віддзеркалює соціальні відносини людей, до яких вони залучені самими процесами їхньої життєдіяльності (47, 81, 92). Оскільки цілеспрямовані дії несуть у собі, крім фізичного, соціальний сенс, в них завжди має місце

комунікативний аспект. Якщо дії звернені, тобто свідомо зорієнтовані на смислове їх сприйняття іншими людьми, їх виділяють, поіменовуючи комунікативними діями. За використаними засобами це можуть бути вербальні або невербальні дії. При цьому архаїчні, близькі до тваринної комунікації, жесто-мімічні засоби мають певну перевагу над вербальними, бо вони економніші, концентровані й менш багатозначні, хоча й, звичайно, не такі гнучкі, до того ж вони малозмістовні.

Особлива увага в змісті поняття "комунікація" надається також процесу та актам комунікації. Підкреслюється, як правило, функціональне призначення цього процесу досягати соціальної залученості, спільності при одночасному збереженні індивідуальності кожного елемента, втягнутого в комунікативний процес (112, с.169). Акти ж останнього розглядаються як спеціалізовані за тими функціями, що ними виконуються (управлінські, інформаційні, фатичні, емотивні тощо).

Управлінська функція розглядається як генетивно й структурно перша, в знятому вигляді представлена у решті функцій. Достатньою мірою такий висновок обґрунтовано Б.Ф.Поршнєвим (106). За логічною основою співвідношення цих функцій умовно розрізняються й повідомлення: спонукальні, інформативні, експресивні, фатичні. Перші призначені передати наказ, прохання, переконувально, навіювально вплинути тощо. Другі містять реальні чи надумані відомості. Експресивні повідомлення призначені збудити емоційні переживання. Зрештою, фатичні використовуються для встановлення й підтримання контактів різноманітного змісту. Крім того, акти й процес комунікації класифікують і за іншими засадами: за типами відносин між учасниками (міжособистісна, публічна, масова). А за використовуваними засобами, - мовна (писемна та усна), паралінгвістична (жест, міміка, мелодія), речово-знакова комунікація (включає як засоби – продукти виробництва, образотворчого мистецтва і таке інше). Одним із різновидів речово-знакової є художня комунікація, котра має на меті наблизити, прилучити або навіть "пов'язати" між собою митця чи відповідний колектив з його глядачем чи аудиторією (112, с.169).

При цьому вплив художньої комунікації далеко не завжди, як уже зазначалося, відповідає задуму митця. Спричинюються не рідко протилежні ефекти, обумовлені неспівпаданням ціннісних орієнтацій глядацької аудиторії та автора твору. Треба відзначити наступне. Такі психологічні бар'єри на шляху до взаємної згоди (система взаємних поступок і компромісів) в інших теоретичних підходах, на відміну від діяльнісного,

жорстко не пов'язується із включенням особистості в спільну, добре організовану із зовні (скажімо, у закритих колективах – А.С.Макаренко та ін.) діяльність, котрій надається пріоритетне детермінуюче значення (діяльнісне опосередкування в формуванні колективу, за А.В.Петровським). В психології К.Юнга, зокрема, засобом подолання таких бар'єрів виступає психологічне включення у однакову (однаково витлумачувану) ситуацію. За К.Юнгом це колективне несвідоме, змістом якого є філогенетично утворений й прижиттєво опредмечений досвід використовувати априорні схеми поведінки, поіменовані в аналітичній психології архетипами (112, с.20). Вони й складають достатню психологічну умову глибинного розуміння людьми один одного і, таким чином, досягати комунікативної мети в їхній взаємодії чи спілкуванні, зокрема – художньому.

У розвиток такого канону комунікація (від лат. *Соммипісо* – спілкуюсь, роблю загальним) розглядається також як "фундаментальна ознака людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємодіюванні людей на основі обміну різного роду інформацією" (114, с.79). Супроводжуючи кожний акт життєдіяльності людини, комунікація здійснюється на основі певних знакових систем, зафіксованих у індивідуальній та груповій пам'яті. Розширення людських комунікативних зв'язків розглядається як зумовлене всезагальним прогресом людства, насамперед - стрімким розвитком техніки збереження та переробки й використання інформації. Привертається увага до різних напрямків у дослідженні комунікації: вивчення з цієї точки зору внутрішньої мови, психолінгвістичних, паралінгвістичних та інших проблем, а також зоопсихологічного аналізу комунікативних процесів (наприклад, зоосеміотичних) у тваринному світі.

Останній аспект (комунікація у тварин) кваліфікується як "закрита вроджена система сигналів (звуків, виразних поз і рухів тіла, запахів), що надсилаються однією й адекватно сприймаються іншими тваринами" (112, с.169). Розрізняють тут зоопрагматичні механізми дій та канали передачі інформації (оптичні, хімічні, акустичні, тактильні), видотипічні, генотипічні фіксовані сигнали, закодовані у ритуалізованих компонентах поведінки. Підкреслюють також, що тварини використовують демонстративні пози, рухи тіла виконують у певній послідовності. Отже, наповнені інформативним змістом, вони правлять за "церемонії", "ритуали", що можуть мати "діалогічну" форму. В інформативному змісті комунікативних дій тварин дослідники розрізняють: а/ впізнавання (приналежності особі до виду, статі, співтовариства тощо), б/ мотивацію поведінки (сигнали про фізіологічний

стан), в/ відносини із середовищем (інформацію про небезпеку, знаходження поживи, місця для відпочинку тощо) (20, 21, 141, 153).

Комунікацію, комунікативний зріз психічного, у цих поняттях представлено на всіх його "поверхах": від зоокомунікативних феноменів, зафіксованих у відповідних моделях-термінах, аж до духовної творчості в найвищих її проявах, комунікативна функція яких, на нашу думку, не вимагає спеціального обґрунтування (125).

Логіко-генетичний ланцюжок людської комунікації, як детально показано у віковій психології (57, 72, 93, 94), розпочинає своє розгортання від емоційно-рухової реакції немовляти 1-2 місячного віку, що дістала назву "комплекс пожвавлення" (М.І.Лісіна та ін.). В понятті узагальнено симпто-комплекс типових проявів та опредмечення комунікативної потреби, видового досвіду людини. Цілковита залежність від дорослих каналізує звернутість цих проявів: дана реакція має місце при появі в полі зору немовляти дорослої людини.

Генетичним попередником комплексу пожвавлення є підстави вважати явище і відповідне поняття "імпринтинг" (від англ. Imprint – закарбовувати), введене у науковий обіг К.Лоренцом. Як специфічна форма научення вищих тварин, вона проявляється у найближчі до натального періоду миттєвості життя і полягає у міцному (часто незворотньому) закарбуванні відмінностей "поведінкових актів батьківських особень (що одночасно виступають як носії типових ознак виду), братів і сестер, їстівних об'єктів (у тому числі тварин-жертв тощо)" (112, с.135). І хоча фізіологічний механізм імпринтингу ще недостатньо відомий, його адаптаційно-біологічне значення величезне "завдяки встановленню екстреного зв'язку дитинчати з батьками" (115, с.128).

Помітну прогалину в моделюванні найбільш ранніх комунікативних зв'язків людини із Світом, а він в основному зосереджується у стосунках з матір'ю, заповнюють поняття мета-психологічні (З.Фрейд, неофрейдисти). Так Д.В.Віннікотт, виходячи з того, що емоційний розвиток дитини починається задовго до народження, вводить кілька понять, за допомогою яких послідовно аналізує психологію комунікативних зв'язків (у континуумі "нерозривна єдність – відокремлення") матері та її дитини (достатньо хороша мати, екстремальна залежність, функція утримання, необхідні фрустрації, об'єктивні відносини тощо). Аналізуючи ці зв'язки, Віннікотт звертає увагу на певний парадокс. Згідно з цим припущенням, дитина одночасно переживає свою ситуацію і як залежність від матері, і як

прагнення незалежності, що пов'язується із бажанням всевладдя, могутності (омніпотентні бажання). "Віннікотт визначає "Я" як психологічну інстанцію, яка існує нарівні із залежністю від матері та її здатності відповідати потребам дитини..." (93, с.5). На відміну від З.Фрейда, він вважає, що достатньо хороша мати здатна прощати всі погані витівки немовляти, навіть не сподіваючись на якусь винагороду з його боку в майбутньому (93, с.9).

Система гіпотез, спостереження, психотерапевтичні заходи Віннікотта є цікавою спробою розкрити перші прижиттєві, суб'єктні (хоча й насвідомі) акти поведінки немовляти, в яких людина доступними їй способами виявляє себе як автономне буття. Метафоричні поняття Віннікотта узагальнюють відомості про експансивний характер зародків "Я" малюка, життєдіяльність якого фактично залежить від ставлення до нього матері. Останнє розкрито поняттями "достатньо хороша мати" та "недостатньо хороша мати", зміст яких не вичерпується побутовим його розумінням. Адже в них обгрунтовано батьківську позицію дорослих, їхні комунікативно-педагогічні засади щодо взаємин із дитиною. У понятті "достатньо хороша мати" підкреслено жертвність матері як певну фіксовану установку. Відповідні дії матері і у постнатальний період пов'язані із доволі тривалим терпінням, прояви якого мають не тільки моральний аспект, а й тілесний. Під тиском "орально-садистських" епізодів поведінки немовляти мати має обирати між ненавистю до нього (як суб'єкта неспровокованих нею насильницьких дій) та беззастережною прихильністю до нього. Достатньо хороша мати безапеляційно пристає до такої прихильності.

Отже, є підстави констатувати, що перед нами певні поняттєві моделі старту суб'єкт-суб'єктних (та відповідних прямих і зворотніх суб'єкт-суб'єктних) відносин, які пояснюють походження педагогічної комунікації як взаємин поколінь. Вони виступають і у біологічних своїх формах (імпринтинг тощо), і перших психологічних, таких як комплекс пожвавлення, достатньо хороша мати, та недостатньо хороша мати, оральний садизм немовляти, його омніпотентні бажання, фруструючі дії матері та ін.

До системи теоретичних моделей-понять, котрі призначені розкрити специфіку ранніх форм людської комунікації, слід віднести, серед багатьох інших, так звану "експресивну комунікацію" (К.Ізард та ін.). Відповідні дослідження наочно продемонстрували особливості зв'язку між гнівом дитини та її агресивною поведінкою. У даному понятті узагальнено, зокрема, саме цю особливість.

За даними К.Ізард, прояви агресії та гнівом не мають тенденції до онтогенетичних змін, тому є підстави їх розглядати як надситуативну, особистісну рису людини. Факти із протоколів спостережень свідчать, що малюки (від 2-х до 7-ми місяців), котрі, як правило, проявляли гнів у відповідь на батькові медичні процедури, так само реагували гнівно на медичні щеплення і у віці 19 місяців. Не менш виразно гнівною була реакція цих дітей і на короткотермінове розлучення з матір'ю. Спираючись на доволі широке коло лонгітюдних досліджень, присвячених вивченню проблем агресії, Ізард твердить: "можна з достатньою впевненістю передбачити, що агресивний малюк, швидше за все, стане не менш агресивною дитиною, а агресивна дитина виросте в агресивного дорослого" (43, с.263). Пояснюючи таку тенденцію наявністю у деяких людей низького порогу гніву, автор вводить поняття "агресивна мотивація", що уточнює зміст цього аспекту експресивної комунікації й фіксує наявність різних форм її прояву у різних людських натур.

Цікаво, що серед позитивних наслідків гніву опитані дорослі виокремлюють ефект покращення міжособистісних відносин ("зміцнення взаємин з людиною" – 48% всіх відповідей). Дійсно, якщо людина "вільно виявляє свій гнів, говорить про чинники, які його спричинили, й дозволяє співбесіднику відноситись так само, то вона набуває можливість краще пізнати свого партнера і таким чином тільки зміцнює відносини з ним" (43, с.260).

В той же час, навряд чи є підстави однозначно твердити, що експресивна комунікація такого гатунку сприяє зміцненню, або принаймні, не погіршенню ситуативних взаємин. Адже потенційний агресор, крім згаданого, знаходиться під впливом інтраіндивідуальних і ситуативних факторів. Ці особливості людської комунікації виокремлені за допомогою поняття "ворожа комунікація", котре розкриває афективне її здійснення (73, с.463-483).

Науково-психологічний аналіз різноманітних конкретних ситуацій зіткнення агресора і жерстви, проведений сучасними дослідниками з тих або інших методологічних позицій, поки не вніс принципово нового у способи розв'язання таких конфліктів і не відкрив тих провідних факторів, котрі визначають характер поведінки конфліктантів (73, с.483). Висновки стосовно флуктуації порогу агресії та його залежності від соціального статусу учасників ворожої комунікації не просувають углиб більше, ніж уможливили рекомендації стосовно цього М.Монтеня (16 століття). Останні, принаймні,

більше апелюють до психічної причинності. ”Якщо ми скривдили когонебудь, - зазначав Монтень у своїх ”Дослідах”, - і той, збираючись відплатити нам, може вчинити з нами на власний розсуд, то найпростіший спосіб пом’якшити його серце – зворушити його своєю покірністю й викликати у нього почуття жалості та співчуття. Однак, відвага й твердість – засоби прямо протилежні – справляли часом ту ж саму дію” (83, с.9).

Чотири століття потому дослідження Мілгрема (1965) підтвердили справедливість думки французького мислителя щодо значущості емоційної комунікації. Було, зокрема, відзначено важливість безпосереднього контакту й обміну певними емоціями між агресором і жертвою для позитивного розв’язання міжособистісного конфлікту, що виник внаслідок ворожої комунікації. Поняття ”емоційна комунікація” підхоплює й певною мірою інструменталізує думку дослідників минулих епох, а також сучасних психологів відносно стримуючого впливу безпосереднього контакту з жертвою. Було піднято питання про стримуючу роль безпосереднього контакту та розроблено концепцію індивідуалізації як фактора, зменшуючого агресію (43, с.261). Проте, дане передчуття сенсу (як результат антиципанції) не було зафіксовано у якомусь понятті. І це знаменно, як свідчить подальше вивчення комунікативних зрізів психічного.

Так вказані висновки виявились дещо неповними, бо не знайшли підтвердження за умов детальної перевірки ролі безпосереднього контакту агресора з його жертвою. Дані, одержані Філіпом Зімбардо та його колегами зі Стенфордського університету (1971), поставили під сумнів згадані твердження. Унікальний прецедент, яким є проведений ними дослід із студентами-добровольцями, що виконували ролі або засуджених, або охоронців в умовах в’язниці, засвідчив вірогідність протилежної тенденції у поведінці сучасної людини. Цей експеримент, котрий тепер вважається класичним, без сумніву свідчить про певне переважання у людських відносинах ворожої комунікації. Широкий розголос, що супроводжував публікацію даних експерименту, зокрема – опис подробиць поведінки ”засуджених” і ”охоронців”, звільняє нас від необхідності деталізувати (43, 73, 128 та ін.).

Досить несподіваним, навіть для самих досліджуваних в цьому експерименті, виявилась їхня схильність набувати садистських нахилів і звичок стосовно ”ув’язнених”, особливо, якщо ті висловлювали свою незгоду з розпорядженнями й вимогами ”охоронців”. Ворожість, садизм, намагання принизити людську гідність своїх жертв були помічені самими

піддослідними студентами. Один з таких "охоронців" зауважував: "Я був здивований самим собою... Я називав їх іншими іменами, примушував чистити туалети голими руками. Я розцінював їх як худобу і мав стежити за ними на випадок, якщо вони забажали б щось учинити" (за: 128, с.272). Один із "охоронцев", який до експерименту вважав себе пацифістом, неагресивним і таке інше, на п'ятий день експерименту записав у своєму щоденнику: "Я вибрав його (ув'язненого) для соціальної образи, тому що я просто не любив його ... Я розмазав їжу на його обличчі. Я не міг повірити, що це роблю я. Я ненавидів себе за скоєне, але я ненавидів його більше, ніж раніше" (там же). Несподіваними були результати і для Зімбардо: "що найбільше дивує у даній тюрмі, - пише він, - це легкість, з якою виникає садистична поведінка у зовсім нормальних молодих людей та емоціональна патологічність серед тих, хто ретельно був підібраний за ознакою емоційної стабільності" (за: 128, с.272).

Природний експеримент з використанням рольової гри, яка допомагала людям позбутися маски, виявив характер їхнього ставлення до інших. Ворожа комунікація, таким чином, є одним із свідчень, що розкривають сутність людської натури. Навіть у прагненні взаємодіяти з іншими, людина лишається собою – істотою егоцентричною і, як показав Зімбардо, а також спекулятивний аналіз природи людини у попередні епохи, - злою, схильною до самоутвердження за рахунок інших. У цьому контексті поняття "експресивна" та "ворожа" вказують на відповідні особливості людської комунікації в цілому, - моделюють її під кутом зору її характеру, цілей та намірів типового її суб'єкта.

Справедливість саме такого висновку стосовно розв'язання давньої проблеми (доброю чи злою є людина від природи) опосередковано підтвердив і експеримент Ізард і Савицького (1974 р.). Було проведено кілька його серій, в ході яких піддослідні (агресори) мали можливість покарати "жертву" за певну непокору. При цьому вони з достатньо вираженою послідовністю використовували надану можливість. І тим наполегливіше й рішуче, іноді люто, вони це робили, чим більше, як їм здавалося, лишалась неушкодженою жертва під ударами електричного струму, що їй надсилалась агресором як покарання за непокору. Цікаво, якщо жертва у відповідь на тортури посміхалась, покарання електроударами посилювалось. Але якщо жертва реагувала гнівом, агресор зменшував силу електроудару. Адже, як вважають автори даного дослідження, в цьому разі агресор передбачав можливу помсту з боку жертви (43, с.262).

Вказуючи ж на чинники, що вмотивовують звернення людини до негативних емоцій, Керол Ізард констатує, що саме у гніві людина почуває себе набагато впевненішою, ніж за будь-якого іншого негативного емоційного стану. Гнів, призирство й відраза взаємодіють одне з одним, проникають і в когнітивні структури, інтегруючись у особистісний показник ворожості, котрий не може не вмотивовувати взаємодію з іншими людьми.

Емоційна комунікація, як бачимо, відіграє важливу роль у міжособистісній агресії. Керування ж емоціями гніву, призирства і відрази лишається складною проблемою для людини, крім того, стримання їх серйозно впливає на психосоматичне здоров'я, можливість адаптації, знижуючи їх.

Продовжуючи такий "викриваючий" аналіз людської природи, що яскраво відбита у понятті "ворожа комунікація", Річардсон (Статистика конфліктів зі смертельними наслідками, 1960 р.) наводить дані, згідно з якими в середньому кожні 68 секунд люди вбивають собі подібного. За А.Тойнбі, у таких крайніх проявах теж простежується певна історична закономірність, - завдяки агресивності людство піднімається на нові рівні розвитку, відповідаючи таким чином на нові виклики обставин. Отже, напрошується висновок про те, що саме агресивною має бути самостверджувальна відповідь обставинам, якщо людина прагне власного, егоїстично витлумаченого майбутнього.

Даному припущенню відповідає і той факт, що серед дев'яти фундаментальних (базових) емоцій, котрі (за К.Ізард) складають ансамбль здатностей людини до безпосереднього (невербалізованого) відреагування, тільки радість є повною мірою стеничним проявом її глибинної (темної) природи. Решта, крім інтересу та подиву, - "чорні", астенічні, що можуть сприяти чи стати провідником агресії. "Людина, вважає Г.Мерфі, - це особлива тварина, вона живе від кризи до кризи, її природа проявляється у подоланні цих криз" (176, с.3). До того ж, людина здатна, за цими твердженнями, не тільки до проявів ворожості та агресії (правопорушень, вбивств, глобальних конфліктів тощо), а й вміє приховувати свої злочини, щоб уникнути відповідальності та покарання. Статистика кримінальних злочинів, які й досі лишаються не розкритими, впевнено свідчить про це.

Емоційна комунікація відіграє одну з провідних ролей у розв'язанні міжособистісних конфліктів та здійсненні відповідної агресії. Допоміжними факторами її виступають ступінь фізичної близькості, наявність безпосереднього візуального контакту між учасниками взаємодії. В той же

час зрозуміло, що всі ці умови спричинюють агресію не фатально й аж ніяк не автоматично, вона значною мірою обумовлена комплексом індивідуальних, культурних, етно-сімейних особливостей людей (43, с.23-29).

Конструктивний внесок у теоретичний аналіз посталої проблеми – характер людської натури, що зумовлює особливості людської комунікації – було зроблено Б.Ф.Поршнєвим, який започаткував психоантропологічний підхід до розуміння початку людської історії (106). Введені ним поняття змодельовують крок за кроком передісторію психіки сучасної людини. Вони, зокрема, дають певні відповіді на згадані питання, корисні, на нашу думку, і для розвитку теоретичної педагогіки та педагогічної психології, виходячи хоча б з того, що онтогенез, як відомо, у прискореному й редукованому варіанті повторює філогенетичний шлях становлення людини як виду *Homo sapiens*. Оригінальним до того ж є ”метод генетичної інтерпретації морфології мовних зон кори головного мозку і функціональних коркових порушень мови”, застосований автором для аналізу процесу формування мозку людини на етапі становлення другої сигнальної системи (106, с.433).

Відкидаючи припущення про ”зоологічний індивідуалізм” як характерний для вихідного етапу в розвитку співіснування й відповідної форми комунікації людей, Б.Поршнєв, спираючись на дані антропології, морфологічних досліджень базальних мозкових утворень та числені інші матеріали, аргументує висновок про те, що властива пралюдині архаїчного суспільства система зв'язків з родичами була побудована не на прагненні кожного якомога більше одержати самому від інших, а навпаки. ”Взаємне відчуження здобутих із природного середовища життєвих благ, - констатує Поршнєв, - було імперативом життя первісних людей... Така економіка передбачає відповідну психіку” (106, с.405). Тож вихідною була психологія єднання, а не відчуження.

Матеріальним субстратом психічної діяльності, приклади якої глибоко аналізує автор даного дослідження, був мозок, що (за Поршнєвим) не мав достатньо виразної регуляторної організації, і яку він поступово здобував еволюційним шляхом. Найвищим здобутком на цьому шляху автор вважає становлення й зміцнення другосигнальної регуляції психіки. До цього вона здійснювалась інтердуктивно, - на міжіндивідуальному рівні, що власне й зміцнювало зв'язки пралюдей один з одним і їхньої групи в цілому. Функція регуляції інтеріоризувалася в міру розвитку здатності мозку до зростаючих рівнів опосередкування першосигнальних імпульсів, що О.Р.Лурія пов'язує із

поступовим збільшенням його лобних відділів (71, с.13). До цих, етапних зрушень у становленні субстрата психіки, людська комунікація мала виразний імперативний характер і здійснювалась як інфлюація: інтердикція та сугестія (106, с.410).

”Друга сигнальна система, - констатує Поршнєв, - народилась на фундаменті інтердикції”, а це означає, ”що слово повинно було звільнити місце для заміни, тобто відмінити ті реакції, ті дії організму, які раніше викликались цими (інтердиктивними) подразниками”(106, с.413-414). Це дійсно революційні перетворення і не тільки комунікативності, а й психіки в цілому, в ході яких безпосередні першосигнальні її порухи почали наштовхуватись на невластиву організмові активність: ”він почав здійснювати дії, не продиктовані його власною сенсорною сферою” (106, с.414). І тільки набагато пізніше друга сигнальна система здобула знакову функцію, коли слова й комплекси слів почали дещо означати та значити, ”в тому числі ”замінювати” першосигнальні подразники” (106, с.414). Важливим кроком до саме такої перебудови слугувало перетворення інтердикції на сугестію, хоча остання й знаходиться в межах інфлюативного етапу становлення другосигнальної комунікації. ”Сугестія стає фундаментальним засобом впливу людей на вчинки і поведінку інших, тобто особливою системою сигнальної регуляції поведінки” (106, с.415). Дана нейрофізіологічна система, що здатна до селективного взаємного загальмовування, а також – збудження, за Поршнєвим, передуює виникненню суспільних відносин між людьми й формуванню їхньої власне людської комунікативності.

Продовжуючи цю думку, Поршнєв приходить до висновку, згідно з яким специфічне спілкування – сугестія – започаткувало вдосконалення мозку *Homo sapiens*: ”функції та органи гнозиса й праксиса набули у нас людську специфіку разом із розвитком сугестії” (106, с.440). Автор при цьому рішуче заперечує індивідуалістичні концепції антропогенезу, а також певні постулати діяльній парадигми: “не та ”діяльність” кожного одинака віч-на-віч з природою, а виконання імперативного завдання, тобто специфічне спілкування (сугестія)” змушували ”знаходити у зовнішньому середовищі шляхи виконання завдань. Це вимагало розвитку коркових аналізаторів, розвитку перцептивних та асоціативних систем, особливої, нової якості” (106, с.440).

Не менш діалектичною моделлю можна вважати й поняття ”контрсугестія”, яке Поршнєв розкриває як еволюційний етап, здобуток,

пов'язаний із узгодженням двох сигнальних систем, на ґрунті якого "розповсюдилось взаємне відокремлення спільностей на засадах "кодування" власної спільності від чужих спонукань, тобто самозахист "нерозумінням" від повелінь, дійсних лише серед сусідів" (106, с.442).

Отже, система понять (інфлюація, інтердикція, дипластія, сугестія, контрсугестія та ін.), запропонованих Б.Ф.Поршневим, на кількох рівнях, за допомогою аналізу нейрофізіологічних, психофізіологічних та психолінгвістичних механізмів розкриває закономірності становлення в філогенетичному плані опосередковуючої функції другосигнальної саморегуляції. Він таким чином прослідковує, як у результаті стає можливою опосередковуюча інтенція психіки: внутрішні умови, що опосередковують зовнішні впливи (С.Л.Рубінштейн), проміжна, внутрішня реальність (К.Роджерс), психіка як орган орієнтувальної діяльності (П.Я.Гальперін) та ін. Протягом тривалого й багатоступінчатого еволюційного процесу дана здатність вела до появи в арсеналі сучасної людини не тільки опосередковуючої самостійності, а й сформувала опосередковуючу довільність її психічних дій. На цій базі, де системоутворювальну роль відіграє другосигнальна регуляція й саморегуляція, стала можливою людська самосвідомість та унікальна соціальна якість людини – її особистість. Тож поява останньої викликана комунікативною природою людської психіки, відповідним її соціальним походженням.

Комунікативне коріння особистості підкреслює Л.С.Виготський, розвиваючи думку про її динамічні зв'язки. "Таким чином, констатує Л.Виготський, - можна твердити, що через інших ми стаємо собою, і це правило стосується не тільки особистості в цілому, а й історії кожної окремої функції. В цьому і полягає сутність процесу культурного розвитку, висловлена у чисто логічній формі. Особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє іншим. Це і є процес становлення особистості... Будь-яка вища психічна функція неодмінно проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є попервах соціальною. Це – центр всієї проблеми внутрішньої і зовнішньої поведінки" (26, с.144).

Слідом за Л.С.Виготським, О.Р.Лурія, Г.С.Костюком, Б.Ф.Поршневим та іншими можна констатувати, що філогенетичне становлення особистості аж ніяк не завершене, а процесуальні особливості в сучасних умовах є підстави аналізувати за матеріалами онтогенетичних досліджень розвитку особистості наших сучасників. В цьому разі поняттєві моделі онтогенезу можуть не тільки конкретизувати, а й, доповнюючи, спрямувати відповідні

філогенетичні уявлення про вектори розвитку психічної організації сучасної людини. Йдеться, зокрема, про відомі соціально-психологічні феномени соціалізації, "вловлені" відповідними поняттями. Однією з ключових при цьому можна вважати концептуальну модель становлення особистості, зафіксовану системою понять, що відносяться до "діалогу культур", запропонованих і введених у науковий обіг В.С.Біблером та його послідовниками (162).

Проте, його ідеї найбільш повно поки що реалізовані вчителями-діалогістами в проекті "Школа діалогу культур", аналіз котрого вимагає спеціального розгляду, психолого-комунікативні ж підходи до якого нами розробляються. Вихідним, прийнятним, для нас виступає впевненість у тому, що онтогенетичний розвиток особистості відбувається саме в "діалозі" із суспільством (його минулим, майбутнім і сьогоденням). А поняття "соціалізація" є найбільш загальною моделлю "перетворення природного індивіда у соціального". Суттєву роль в ньому відіграє соціальна комунікація, зміст якої реалізується у взаємодії конкретної людини з її мікросередовищем, вплив і реакція якого на поведінку цієї людини опосередковують макросоціальні умови та вимоги суспільства в цілому. Адже комунікація – це той "магічний кристал", крізь який з особливою очевидністю проглядає історико-еволюційне походження психології сучасної людини та її особистості.

При цьому перспективою найближчого розвитку уявлень про рівень саморегуляції особистості можуть стати дослідження "безпосередньої" поведінки, змодельовані поняттями, типу "афіліація", "атракція", "аутизм", "дипластія", "негативізм" тощо. Для сучасної особистості, котра "є суб'єктом пізнання і активного перетворення світу" (114, с.117), такі прояви її психічної організації можна вважати певним атавізмом, що як пуповина пов'язує її з рівнем пралюдини. Доречно констатувати, що це саме загальнолюдські якості, а не індивідуальні риси окремої особистості. Виходячи з цих незаперечних фактів, психологи включають у поняття про особистість організм людини (організменний рівень особистості), її біологічну природу. Не вдаючись у конкретику цього питання, відмітимо все ж, що обговорення його як ключової проблеми психології особистості ще раз підкреслює діалогічний (за В.С.Біблером) характер становлення особистості, де в знятому вигляді представлені й попередні рівні її становлення як інтенції саморегуляції (162).

Серед вражень, які люди справляють один на одного, атракція посідає самостійне місце. Цим поняттям означають привабливість, що виникає при сприйнятті людьми один одного (112, с.31). Прихильність, симпатія, а також дружні почуття й любов можуть виникати неусвідомлено, в результаті специфічної емоційної оцінки суб'єктом того, з ким він спілкується. Чимала кількість раціональних пояснень даного явища, як правило, оперує двома такими чинників, що викликають неусвідомлену симпатію, закоханість та інше. До першої групи відносять важко збагнену схожість характерів у суб'єктів атракції, яка стає чинником відповідного позитивного ставлення. Але відома й протилежна точка зору, згідно з якою, навпаки – люди протилежної вдачі, характеру більш привабливі один для одного, ніж схожі. До другої групи чинників найчастіше відносять зовнішні умови взаємодії. Це такі формально-динамічні характеристики, як частота зустрічей, близькість партнерів (у спілкуванні), характер візуальних контактів, а також "допомагаюча поведінка" – умови спільної діяльності, певні "підкріплення" викликаного враження очікуваною реакцією, відповідними зустрічними діями тощо (112, с.31). Більш однозначні тлумачення цього явища ("міжособистісний потяг") пропонує К.Ізард, пов'язуючи його із ланцюжком емоцій: інтерес – збудження та задоволення – радість (43, с.411).

Найбільш змістово повним продовженням атракції можна вважати любов, котру К.Ізард визначає як "патерн емоцій, драйвів та когнітивних процесів", оскільки "любов включає не тільки чуттєвий, а й розумовий (мислиневий) компонент, та окрім того, додатково до основних емоційних переживань, певні різновиди любові включають сексуальний потяг, тобто біологічний драйв (43, с.411).

Як прагнення людей один до одного любов має кілька різновидів: романтична любов, любов між батьками і дитиною, братерська любов, дружня прихильність, любов до батьківщини та рідного дому, любов до тварин, любов до цінностей та ідеалів і, нарешті, любов до Бога (43, с.411). Кожен з цих різновидів – специфічний прояв людської комунікативності, важливий і для людства в цілому, і, звичайно, для кожного конкретного суб'єкта любові. В бутті останнього ця особлива грань людської комунікації, крім біологічного вектору (наприклад – родинний відбір тощо), започатковує альтруїстичну поведінку людини, вмотивовану переживанням саме любовного ставлення до іншої людини або групи (рідних, друзів, однодумців).

Вчинки самопожертви, що часто позначають таке ставлення до інших, мають не тільки вражаючу силу натхнення, ситуативного за своїм локальним значенням. Вони "збільшують вірогідність того, що хоробрість і жертвовність, котрі зберігаються у генах" окремого суб'єкта такої комунікації, "і які навернули його до цього шляхетного й альтруїстичного вчинку, передадуться через батька і братів майбутнім поколінням і, можливо, стануть ознакою всього виду" (43, с.413).

Один з ефективних дослідників цього явища (Хоффман, 1981) показав, що така альтруїстична поведінка обумовлена людською здатністю до емпатії. Суттєвою складовою останньої є саме емоційне переживання, а сміливість та відповідні вчинки продиктовані любов'ю, раціональний зміст якої дуже важко збагнути, навіть у здавалось би "прозорих" випадках (43, с.413).

Водночас, як відомо, любов багатоманітна не тільки у формах свого буття, а й у тих почуттях, які переживають її суб'єкти. Скажімо, ревності амбівалентно поєднують у собі протилежні ставлення до людини, яка їх викликає. Тут одночасно переживаються і пристрасна прихильність, і певна ненависть, що може переходити у мстивість і зовсім не альтруїстичні вчинки. Покваплива горячість останніх межує із втратою суб'єктом такої комунікації контролю над собою, коли здатність до опосередкованого розуміння і відстороненого переживання "загальмовуються" прагненням зоологічної помсти. Першосигнальне походження її, як приналежність до результатів домінування сигналів правої півкулі головного мозку, очевидні. Мало того, ревності та здатність ревнувати притаманні емоційним натурам більше, ніж розсудливим і поміркованим. Тож є підстави говорити про генетичне коріння цієї здатності. А доки така полярність генетичної організації комунікативності людини існує, поняття "любов" лишатиметься неоднозначним, що змодельовує кілька, в тому числі – несумісних за змістом, комунікативних прагнень, де людська природа одночасно виявляє себе і як експресивна, і як ворожа комунікативність.

До того ж, існує чимало сучасних та історичних прикладів так званої "удаваної" любові, яку, на нашу думку, слід вважати однією з форм буття тієї іпостасі людської комунікації, котру свого часу відслідковував Арістотель (Етика). Слідом за ним на цих прикладах можна впевнитись у тому, що "людина є істотою політичною" (Арістотель). Або, як підкреслював І.Кант ("Психоантропологія"), здатною говорити одне, думати інше, а робити щось протилежне. Йдеться, насамперед, про дещо

”політичну” любов, яка позначена домінуванням розрахунку над чистим почуттям прихильності, притаманним любові атракційного гатунку.

В основі політичної любові можна знайти цілу стратегічну схему, що у багатьох конкретних випадках зводиться до прагнення викликати любов (найчастіше статеву), щоб використати цей стан партнера у власних корисних цілях. Так, наприклад, відомі зловживання чи намір здійснити їх за допомогою удаваної любові стосовно посадовців і загалом успішно діючих конкурентів. Широкого резонансу, скажімо, набув судовий позов Моніки Левінські проти Президента США Б.Клінтона, якого вона шантажувала. Пред’являючи докази свого любовного зв’язку з ним, Левінські вимагала від Клінтона гроші за обіцянку не розголошувати цю таємницю. В цьому випадку, як і у багатьох схожих на нього епізодах ”любовної комунікації”, вмотивованої холодним (зовсім не повноцінним емоційно) розрахунком, об’єктивують себе ті складові здатності людини до любові, яку К.Ізард визначив як ”когнітивний, розумовий компонент” (43, с.411). Але в його агресивному використанні, любов, власне, є тут тільки прикриттям, й, отже, вона знівечена та потоптана. Безумовно, у цих, прикрих з точки зору моралі, випадках задіяно людську здатність до емпатійного осягнення та цілеспрямованого використання психічного стану іншої людини.

Поняття ”емпатія” введено у психологію Е.Титченером, котрий у такий спосіб узагальнив ідею людської симпатії (в її походженні, природі, проявах тощо), яка досліджувалась у той час у філософії, з’єднавши її з терміном ”вчування” (Т.Ліппс, Е.Кліффорд). Термін ”емпатія”, як і грецький його еквівалент, означає ”проникнення-вчування у переживання іншої людини” (112, с.463). При цьому в психології розрізняють три основні форми емпатійного осягнення почуттів партнера по емпатійному акту: емоційну, когнітивну та предикативну емпатію. Якщо перша ґрунтується на механізмах безпосереднього уподібнення, наслідування й проєкції щодо афективних і моторних реакцій іншої людини, тобто вона може бути віднесена до першосигнальної психічної діяльності, то когнітивні – базуються на когнітивних процесах другосигнального рівня, таких як порівняння, зіставлення, аналогія тощо. Предикативна форма емпатії проявляється як здатність передбачати афективні реакції іншого у конкретних ситуаціях.

Особливою гранню емпатії є співпереживання. Воно здійснюється шляхом наслідування, заглиблення суб’єктом себе у ті емоційні стани, які переживає інша людина, тобто – ототожнення себе з ним, його емоціями, як роблять це актори так званої ”школи переживання” (К.С.Станіславський та

його послідовники). Необхідна для цього емоційна пластичність, що за своїми ознаками нагадує решту безпосередніх, першосигнальних проявів людської чуттєвості, може вдосконалюватись і відповідно знижувати відносний поріг в міру набуття особистістю власного психологічного досвіду (112, с.464).

На відміну від раціональних видів розуміння інших людей, механізми котрого ґрунтуються на рефлексії, емпатія оперує безпосереднім емоційним досвідом, з глибиною та інструментальністю якого пов'язують рівень її розвитку в конкретного суб'єкта. До емпатійних здатностей відносять також співчуття, як "переживання власних емоційних станів з приводу почуттів іншого" (112, с.463). Поняття "емпатія", таким чином, моделює здатність і процес чуттєвого відображення "внутрішніх" станів інших людей в ході взаємодії з ними і, підкреслимо, є "обов'язковим компонентом комунікативних здібностей та повноцінного спілкування, в процесі якого емпатія розвивалась в історії людства та розвивається в онтогенезі особистості" (100, с.172).

Комунікативні прагнення схожого гатунку зафіксовані у понятті "афіліація", що в буквальному перекладі з англійської означає "приєднуватись", "приєднання". Воно моделює особливість людської натури, що полягає у намірі бути разом з іншими людьми, приєднуватись до їхнього товариства, вступати в емоційний контакт з ними, ставати членом їхніх груп, а також – допомагати іншим і очікувати допомогу від них (115, с.30). Встановлено, що тенденція до афіліації зростає за умов залучення суб'єкта до потенційно загрозливої, стресової ситуації (112, с.34). При цьому в товаристві людина має можливість визначити міру власної адекватності щодо ситуації, а також перевірити відповідність своїх соціальних стереотипів, обраних способів публічного реагування на поведінку оточуючих тощо. Така близькість (близькі комунікативні контакти) сприяє зниженню тривожності, викликаній психологічними чи фізіологічними стресогенними факторами. Спостереження свідчать про те, що почуття самотності може виникати як прямий наслідок блокування афіліації. Недоступність, зниження можливостей здійснювати дану комунікативну потребу викликає, подібно до депривації, певну відлюдність, породжує фрустрацію (6, с.207-211).

Загалом недостатність задоволення з тих або інших причин комунікативних потреб ускладнюється специфічно людськими (особистісними) формами психічних розладів, як правило, функціонального

характеру. В більш складних випадках вони можуть поєднуватись і з іншого типу (психіатричними) недугами, особливо якщо стають для них провокуючими факторами. Тому психологічні й психіатричні поняття, в яких змодельовано відповідні розлади та відхилення, утворюють певний континуум, що одночасно обслуговує даними засобами наукового аналізу ці близькі галузі.

Серед психологічних понять, котрі відносяться до даної групи, можна вказати на "аутизм", "афект", "автономність особистісну", "агресивність", "атрибуцію каузальну", "комунікативний бар'єр", "відчуження", "групову ізоляцію", "дезадаптацію", "деперсоналізацію", "культурну депревацію", "бар'єри спілкування", "психологічну драму особистості", "психологічний захист", а такою – "ідеосинкразійний кредит", "інгібіцію", "комплекс меншовартості", "конфлікт", "конформні реакції" та багато інших (112; 115). Звернімось до деяких з цих поняттєвих моделей.

Одна з крайніх форм психологічного відчуження, яку першим описав Е.Блейлер, визначена терміном "аутизм", що походить від грецького "один". Типовими проявами аутизму є прагнення особи уникати контактів або звести їх до мінімуму, зокрема певне блокування потреб, які здійснюються у спільній діяльності. Це хворобливий стан, що позначений заглибленням суб'єкта у внутрішні переживання, прагненням відособлення від зовнішнього світу. Поступовий відрив від соціальної реальності, актуальної дійсності в таких випадках може спричинювати деякі заміщення, коли людина продукує свій власний світ у маренні, відірваних від реальності мріях. Перебування в аутичному стані створює великі труднощі для повернення такої особи до дійсності (114, с.18). Аутизм негативно впливає на можливість суб'єкта довільно керувати власним мисленням, наприклад – відключатись від болісних думок, зосереджених навколо невеликої кількості тем, бажань, ідей, страхів (112, с.32).

Для визначення норми поняття "аутизм" використовується також при описі тих індивідуальних особливостей суб'єкта й типу його орієнтацій, які скеровані на власну картину світу і внутрішні критерії щодо оцінки подій. Це наближає його зміст до поняття про егоцентризм.

Аутизм може супроводжуватись втратою здатності інтуїтивно розуміти оточуючих, зокрема – внутрішньо "програвати" їхні ролі, він може призводити також до неадекватних емоційних реакцій на поведінку партнерів по спілкуванню тощо. Аутичність мислення привернула увагу дослідників

однією з найперших. Для аналізу даного явища розроблено відповідну шкалу аутичності мислення, за якою тест ММРІ визначає його рівень.

У такому широкому розумінні аутизм відмінний від паталогічного синдрому раннього дитячого аутизму, який має назву "синдром Каннера". Симптомами останнього є відсутність "комплексу поживавлення" по відношенню до людей, але вияв такого поживавлення стосовно інших живих істот. При цьому мають місце певні дефекти мови (мутизм, ехололія та ін.), а також – амбівалентність афекту (змішання страху із задоволенням, наприклад), схильність до стереотипізації дій (ритуалізація поведінки). Серед особливих симптомів дослідники підкреслюють також відсутність "контакту очей" у спілкуванні з близькими родичами, батьками, підвищену агресивність на фоні поганого розуміння небезпеки, перверсії ігрових інтересів. В той же час такі дефіцитарні симптоми парадоксальним чином сполучають з високим рівнем розвитку моторики, інтересами до танцювальних рухів, механічного конструювання, рахування та ін. Достатньою при цьому може залишатись мнемічна здатність (112, с.32).

Серед наслідків заглибленості суб'єкта у власний світ з його атрибутами не можна обминути самотності як явища та поняття, яке розкриває його особливості. В понятті "самотність" найчастіше дане явище представлено як фактор, що впливає на емоційні стани людини, якщо вона знаходиться у незвичних, змінених щодо її індивідуальної норми, умовах. Основною рисою останніх є позбавлення людського середовища, ізоляція (112, с.248). Не має принципового значення якого саме характеру ізоляція (географічна, соціальна, штучна тощо) спричинює самотність, оскільки всеодно перериваються "живі" зв'язки людини з собі подібними. А це, внаслідок незадоволення комунікативних потреб, викликає гострі емоційні реакції. В ряді випадків може виникати емоційний шок, коли різко зростає тривожність, депресивні симптоми з відповідними вегетативними розладами.

Наростання самотності актуалізує потребу спілкуватись. За даними М.С.Кагана, вона може задовольнятися не тільки у безпосередньому людському спілкуванні, але, в умовах його відсутності, з ілюзорним партнером, коли суб'єктивізується такий об'єкт, як домашня тварина, навіть певні меблі, речі. Не рідко це спілкування з уявним партнером (квазіпартнером) : з образом відсутньої людини, з міфологічним чи художнім образом, персонажем художнього твору, а також – з власним другим "Я" (47, с.250). Уявлення про таких партнерів по спілкуванню може досягати ейдетичної яскравості, особливо – у сновидіннях. З ними суб'єкт починає

вести уявний діалог, звертається до них вголос. Таке напруження, що супроводжується екстеріоризаційними реакціями, є захисною активністю нормально функціонуючої психіки.

Проте, триваюча ізоляція спричинює хисткий стан психічної діяльності. В деяких осіб з'являються не характерні для них стани обтяжливих переживань, тілесної та мислевої оголеності ("відкритості думок" для інших). В цьому разі можуть мати місце "реалізовані сні", коли дійсність сприймається як сновидіння і навпаки, а також з'являються деперсоналізовані переживання, реактивні галюцинації й зверхцінні ідеї (112, с.249).

Є підстави мимохідь підкреслити, виходячи з наведеного, яке ключове значення для психічного здорового буття сучасної людини має комунікативна потреба та її повноцінне задоволення. Адже самотність як відчуження єдності з іншими може штовхати людину у вир спрощеного і примітивного розуміння зв'язків із Світом та й самого себе, а тому – і оточуючих. Тоді вкрай загостреним стає незадоволення собою й світом, - його законами, соціальними вимогами в першу чергу. Знаючи це, люди з сивої давнини вдаються до найпідступнішої кари десидентів – того чи іншого вигнання, зміст якого – соціальна самотність. Створювана таким способом кризова ситуація для особистості вигнання обертається переживанням власної інтелектуальної та моральної непотрібності, втратою мети, а з тим – і вищого сенсу буття. Збідненість, звуження предметності розумових зусиль, які в цьому випадку заповняють свідомість, не можуть не провокувати розчарування у лояльних способах досягнення патріотично значущої мети, цінної не тільки для її суб'єкта.

Для молодих діяльних натур спроби звільнитись від соціальної незажаданості, самотності іноді набувають спрощених, недолугих форм, коли вони вдаються до прихованої (або й відвертої) агресії. Породжені самотністю імпульси ворожості провокують приєднання особистості до соціально прямолінійних ідеологій, де переважають екстремістські прийоми переконування опонентів (етноцентризм, націоналшовінізм, фашизм та ін.). Рух послідовників Баркашова в Росії може бути наочним прикладом у цьому. Як розповідав один з "баркашовців", А.Худокормов у газеті "Известия" (18 квітня 1994 р.), його ненависть до темних сил, що гнобили його особистість, набула предметного характеру перетворившись на "патологічну ненависть до російської бюрократії, до всієї казеної наволочі" (44). Рефлексуючи власне засліпіння, він пояснює приєднання молоді до

фашистів–баркашовців самотністю молодих людей в умовах соціально-ідеологічної кризи: ”Головне – тебе звільняють від почуття самотності, непотрібності, залишиності та страху перед майбутнім. Ти у вовчій зграї і відповідно ти захищений” (там же).

Подібні до цього різкі, виразно емоційні реакції психологія розкриває за допомогою поняття ”афект”, що походить від латинського пристрасть, душевне хвилювання. Мається на увазі, як правило, короткочасне, але сильне, захоплююче всю істоту хвилювання, а точніше – емоційний стан, пов’язаний з різкою зміною важливих для людини життєвих обставин. Охопленість даною емоцією така глибока, що викликає різко виражені рухові (експресивні й вісцеральні) прояви (112, с.33). Афект виникає як певне ставлення до подій, значущих для суб’єкта, як своєрідне осмислення тих наслідків, до яких ці події призведуть. В основі афекту лежить переживання внутрішнього конфлікту між необхідним і фактично здійснюваним. Також внутрішній дискомфорт досягає верхньої межі напруження завдяки зіткненню протилежних потягів, бажань, прагнень. До найвищого накалу пристрастей може привести людину, як показано вище, й соціальні вимоги, котрі взаємно виключають одна одну, а суб’єкт, до якого вони звернуті, невзможі їх задовольнити.

Афект розвивається в критичних умовах, коли людина не знаходить гідного для себе виходу з такої ситуації, а тому входить у емоційний ступор (зацепеніння), психомоторне буйство, агресивність, котрі, власне є не стільки розумною і поміркованою реакцією, скільки ”аварійним” виходом емоцій. Характерним є також звуження свідомості, тоді в ній домінує якась одна обставина, не обов’язково найголовніша у внутрішній логіці подій, навколо реакції на яку розгортається афект. Звичайно, це порушення свідомості, бо найчастіше суб’єкт не може поновити в пам’яті всі свої дії або ж їхню послідовність. Можуть мати місце і амнезії, а в окремих випадках – втрата свідомості.

Афект у сучасної людини можуть викликати не тільки фактори, пов’язані з її фізичним існуванням та відповідними біологічними потребами, але й порушення її соціальних відносин (несправедливість, образа гідності тощо). Травмуючи людину афективні сліди за певних умов можуть послаблятися з часом або ж повністю витіснятися у підсвідомість. Проте, повторення травмуючих обставин збільшують вірогідність інтенсивного й сильного прояву афекту. З цим пов’язане поняття ”афективні діти”,

незадоволення вітальних та соціальних потреб для яких стало певною нормою їхнього буття (115, с.30).

Такі внутрішні конфлікти особистості, пов'язані з неадекватним задоволенням актуальних комунікативних потягів, відомі не тільки сучасникам. Вони розкриті в поняттях 40-х років. До синкретичних можна віднести терміни, запропоновані К.Левіним для опису конфліктних станів особистості, що має перейти від внутрішнього осягнення ситуації взаємодії до здійснення в ній власного рішення. Мотиваційні конфлікти тут представлені у метафоричній формі. Так боротьба мотивів, рівних за силою, але протилежних за своїм змістом, а це вимагає протилежних дій суб'єкта, визначена терміном "наближення – наближення". Невідомо, про те ймовірно, що прецедентом для аналізу такої конфліктно-комунікативної ситуації могла бути притча про буріданова осла² що помер від голоду, так і не вирішивши, до якої з копиць сіна прямувати, бо вони знаходились у протилежних напрямках й на рівній від нього відстані.

"Наближення – віддалення" розкриває зміст конфлікту особистості, в якому для неї одна й та ж сама мета, відносини, потяги одночасно є і привабливими, і непривабливими. Таке амбівалентне роздвоєння, як відомо, характеризує шизоїдні почуття й відповідні дії хворих людей. Вони легко переходять від почуттів одного гатунку до протилежних (маючи намір поцілувати, скажімо, хворий кусає).

У "віддалення – віддалення" К.Левін вкладає зміст конфлікту, в якому особистість повинна обрати між двома в рівній мірі неприємними альтернативами. Часто це неприйнятні з її точки зору рольові обов'язки та відповідні дії, до яких суб'єкт має вдатись.

Аналогічно до поняття "апорія" (з грец. – безвихідь, непрохідність) або "парадокс" (від грец. несподіваний, дивний), які використовує формальна логіка для позначення хибності певних суджень, зміст котрих здається очевидно істиним, дані поняття теж трактують факт наявності протиріччя. Психологічне протиріччя, об'єктивоване К.Левіном у 40-і роки й ефектно подане бельгійським психологом Ж.Нюттеном як псевдопроблема у 1966 році на конгресі психологів у Москві (див.: 84), стосується складного діалектичного зв'язку мотиву (суб'єктивне оволодіння ситуацією та її внутрішня "проробка") та об'єктивних обставин ситуації. За теорією

²Жан Бурідан (1300 – 1358 рр.) відомий середньовічний вчений, був ректором Паризького університету. Як і представник елейської школи філософів Зенон (490 – 430 рр. до н.е.) він використовував метод "від протилежного" для доведення істини, вдавався до парадоксів.

В.А.Роменця, особистісна дія або вчинок представляє собою єдність ситуації і мотивації, яка вже реалізується, бо повністю визначена своїми компонентами. Перехід до дії спричинюється не інтенсифікацією ізольованого мотиву, а реальним перетворенням ситуації, в яку включено суб'єкта "вчинкової дії" (122, с.50). Отже справа не тільки в тому, чи відбулася тілесна дія (зовнішній рух), а й у тому, виходячи з якого розуміння ситуації вчинок здійснюється його суб'єктом.

Добре відомо, що одна і та ж ситуація по-різному сприймається людиною, що в ній знаходиться, діє, живе, бо вона існує для суб'єкта в тій мірі й тому своєму значенні, з яким він узгоджує пов'язані з нею власні цінності. З цим феноменом комунікативної дії суб'єкта асоціюється комплекс понять, що позначають "довизначення" та "перевизначення" ситуації (Ю.І.Машбиць -1987), якщо йдеться про дослідження процесів розв'язання задач, зокрема – учбових. У соціально-психологічних студіях явище і процес "добудування" ситуації розглянуто більш детально (76).

Так поняття "атрибуція" (від англ. приписувати, наділяти) пояснює природне прагнення окремої людини, групи людей, соціальної страти й загалом людської спільності доповнювати відомості про ситуацію, в якій вони мають діяти, необхідною з їхньої точки зору інформацією, одержаною рефлексивним шляхом, адже отримані в актах сприйняття відомості виявляються недостатніми для адекватної взаємодії з соціальним оточенням (112, с.29). Наприкінці 50-х років ХХ століття дана проблема була поставлена Фрицом Хайдером, перетворившись згодом на один з центральних напрямків розвитку соціальної психології.

Якщо попервах атрибуція розглядалась лише як факт соціальної перцепції та зводилась до виокремлення чинників тих або інших дій партнера по спілкуванню, то в подальшому, через лавиноподібне збільшення емпіричних даних про неї, розуміння атрибуції поглибилось і набуло більш об'ємного трактування. У відповідності до сучасних підходів вона не зводиться тільки до чинників поведінки, а й включає широке коло інших психологічних характеристик, які приписуються соціальному партнеру в ході аналізу його особливостей. Крім того, таке довизначення стосується не тільки психологічних якостей людини, а й розповсюджується на інші соціальні, побутові об'єкти (112, с.30). Показано роль і значення атрибуції для міжгрупової взаємодії, регуляції родинних відносин, у виникненні та характері перебігу трудових конфліктів тощо.

Провідні дослідники атрибуції (Г.Келлі, Е.Джонсон, К.Девіс, Б.Вейнер, А.Кругланські та ін) широко використовують відповідні схеми для пояснення значного класу соціальних явищ, фактично створивши певну теорію. З кінця 70-х років атрибуція вивчалась у радянській науці, де розглядалась як один з багатьох соціально-психологічних механізмів міжособистісної взаємодії (112, с.30).

Особливе місце серед теорій атрибуції належить каузальній атрибуції, де це поняття є відправним. В центрі уваги дослідників знаходиться інтерпретація суб'єктом міжособистісного сприймання тих чинників і мотивів, що на думку цього суб'єкта визначають поведінку інших людей. Розробник теорії, Ф.Хайдер, виходив з того, що люди, пізнаючи один одного, не обмежуються одержанням відомостей, які легко “прочитуються” в ході спостереження, а прагнуть зрозуміти приховані “психологічні пружини” поведінки та дійти висновків щодо відповідних якостей особистості суб'єктів. На його думку, люди намагаються для цього вичленувати й поєднувати в ситему інформацію про даного суб'єкта, аж поки не приходять до правоподібного пояснення поведінки, яку спостерігають.

Оскільки інформація про людину, яку ми спостерігаємо, найчастіше недостатня для надійних висновків, спостерігач знаходить імовірні чинники дій, поведінки, риси особистості, що й приписує останній. Більше того, така інтерпретація поведінки й особистості оточуючих суттєво впливає на діяльність, вчинки спостерігача (112, с.30).

Досліджуючи питання про те, що саме і чому здавалось людям розумним, обґрунтованим у діях спостережуваних та як формуються висновки щодо особистості останніх, Ф.Хайдер та ін. дійшли думки, згідно з якою суб'єкт спостереження може винайти “внутрішню атрибуцію”, або уявити собі “зовнішню атрибуцію”. Перша – умовивід про те, що людина поводить себе певним чином завдяки особливостям своїх установок, характеру чи особистості. Зовнішня атрибуція – висновок про те, що людина діє саме так під тиском обставин, адже до такої поведінки, як правило, схильна переважна більшість людей (6, с.125). Вважається, що найбільш впевнено можна говорити про дію цих механізмів каузальної атрибуції, коли відбувається формування першого враження про іншу людину (Г.Келлі, Л.Стрікленд та ін.).

На сучасному етапі насичення даного поняття відбувається завдяки узагальненню експериментальних матеріалів. Цей процес позначено, принаймні, трьома провідними тенденціями розвитку, поглиблення поняття

“каузальна атрибуція”. По-перше, було поставлено питання про систему відмінностей, що мають місце в поясненнях людьми власних дій та розумінні поведінки інших. Мері Мак-Карчі, наприклад, зазначає у цьому зв’язку, що “інші люди для нас мов персонажі з книжок, - чужі й непередбачувані істоти. Сюрпризи, які вони підносять, з рештою стають передбачуваними: це одні й ті ж самі варіації на тему, як їм бути самими собою” (6, с.121). Встановлено, по-друге, що відхилення процесу каузальної атрибуції від розповсюджених, загальних для багатьох людей логічних норм, відбувається під впливом суб’єктивних факторів (володіння інформацією, мотивація тощо).

Третім, не менш важливим кроком у аналізі комунікативної поведінки виступило встановлення закономірності, згідно з якою негативні результати і успіх, знаходить у суб’єкта різні пояснення. Провали, як правило, люди пояснюють збігом обставин, несприятливими ситуаціями, тоді як успіхи схильні приписувати власним здібностям, характеру, кмітливості (112, с.30).

Загальна схема, що розкриває в даному понятті структуру процесу каузальної атрибуції, запропонована Е. Джонсоном і К.Девісом. На їхнє переконання, індивід у приписуванні чинників поведінки іншим людям прямує від спостереження наслідків реальної поведінки до аналізу її внутрішніх детермінант, котрі обумовлені особистісними рисами спостережуваних. Ланцюжок причинно-наслідкових висновків при цьому включає ряд ланок. Від спостереження вказаних наслідків до узагальнення типу поведінки, а звідти – до висновків про обсяг та якість знань та здібності спостережуваного. А далі аналіз відбувається у напрямку до вичленування намірів особи і углиб – якостей її особистості. На кожному з цих етапів-ланок пізнання партнера по комунікації відбувається певне розуміння однією людиною чинників поведінки іншої (115, с.26). При цьому не можна не зважати на припущення Хайдера, який твердить, що можливим є будь-який тип атрибуції, але сучасні люди схильні надавати перевагу чинникам, котрі знаходяться в самій людині. Її вчинки, характер діяльності, співвідношення потреб, які таким чином здійснюються, в основному відповідають індивідуальним рисам її особистості, цінностям, життєвим установкам, соціальним пріоритетам (6, с.126).

На цьому побудовано так звану “теорію відповідних висновків”, у розробці якої взяли участь Едвард Джонс та Кейт Девіс (1965 р.). Вона полягає в тому, що ми схильні створювати внутрішні атрибуції про людину, якщо: а) в її поведінці проявляється обмаль унікальних ефектів; б) її поведінка не співпадає з нашими очікуваннями (передбаченнями).

Чималу роль у біхевіористично орієнтованих дослідженнях надають згаданим “унікальним ефектам”. Під ними розуміють результати певних дій суб’єкта, які не могли б мати місця за інших його дій або іншій послідовності операцій. За теорією “відповідних висновків” та виходячи із прискіпливого порівняння різних імовірних гіпотез щодо єдиного внутрішнього чинника (внутрішня атрибуція), який спонукає саме дану поведінку спостережуваної особи, можна зробити висновок про той тип стимулу, до якого найбільш чутлива досліджувана особа (6, с.126). У такий спосіб спостерігач дізнається про диспозиції спостережуваного, аналізуючи його поведінку шляхом каузальної атрибуції. Широке використання даний спосіб дістав у слідчій практиці.

Дещо іншим шляхом пішов у розробці проблем каузальної атрибуції Гарольд Келлі. Його дослідження показали, як відбувається приписування однію людиною чинників поведінки іншої. Пошук таких чинників, за Келлі, розпочинається з апріорних уявлень та очікувань стосовно найбільш вірогідних причинно-наслідкових зв’язків між рисами особистості, її намірами, знаннями й здібностями, її діями та їх результатами. Спостерігаючи дії іншого, людина вкладає їх в одну з властивих її свідомості причинно-наслідкових схем. При цьому репертуар каузальних схем, які може випродукувати людина, досить великий. Тому ключовим питанням дослідження каузальної атрибуції має бути визнано вивчення структури та динаміки атрибутивних каузальних схем, а також – підґрунття вибору індивідом саме тих або інших серед них у ході інтерпретації чинників поведінки іншого (115, с.26).

Таке поступове й неухильне збільшення ступеню імовірності у передбаченні поведінки спостережуваних, як певна тенденція розвитку моделей каузальної атрибуції, зокрема представлена досягненням концепції “репертуарних ґраток” (Г.Келлі та ін.), об’єктивно обмежена. Цим краєм, як відомо, є ідентичність поведінки спостережуваного і передбачення її дослідниками, а точніше – неможливість досягти абсолютної точності у такому передбаченні. Обмеження це витікає з діалектики подібного та ідентичного: в Світі чимало подібного, проте дійсність не знає ідентичності. На питання, що з необхідністю виникає в даному конкретному випадку – як можливе найбільш імовірне розуміння намірів й особистості іншого в цілому, - можна запропонувати комунікативний шлях вивчення і себе як суб’єкта спостереження, і, тим більше, партнера по взаємодії. Адже об’єктивно в актах комунікації людина повно і достатньо однозначно розкриває себе як

для інших, так і для себе самої. Цей діалог (не слід його ототожнювати з філологічним поняттям “діалог”) (власне ніколи не закінчується, і тому людина постає завдяки йому соціальною за своєю суттю істотою, до того ж здатною до каузальних дій. Діалог, у цьому контексті, виступає процесуально центральною інтенцією, що як неперервна нитка легендарної Аріадни впорядковує поняттєве розмаїття моделей і зрізів психічного, розкриваючи їхню внутрішню (імпліцитну) комунікативність.

Виходячи з наведеного, прогресивним є діяльнісно орієнтовані дослідження змісту каузальної атрибуції (Г.М.Андрєєва, О.І.Донцов та ін.). Проблема тут вивчається з урахуванням тих реальних відносин, які складаються між суб’єктом і об’єктом сприймання в умовах реальної, особистісно значущої спільної діяльності, до якої вони включилися. З таких умов каузальна атрибуція досліджується як прийняття на себе чи перекладання на інших відповідальності в досягненні мети спільної (соціальної) роботи (115, с.27). В цих дослідженнях показано, що від рівня розвитку групи залежить адекватність зовнішньої чи внутрішньої атрибуції, оскільки вона корелює з усвідомленням реального внеску суб’єкта в результати спільної діяльності.

Вся сума цих фактів надає ще більшої цінності поняттю “каузальна атрибуція”, котре не тільки суттєво збільшує арсенал засобів розуміння когнітивних процесів як складової людської комунікації, зокрема – комунікації педагогічної, а й поєднує у наскрізну систему зовнішньо розрізнені галузі психологічного знання, логічною основою якого можна вважати базальне утворення людської психіки – її комунікативне осереддя.

2.3. Поняттєві моделі педагогічної комунікації

Комунікативний і, зокрема, комунікативно-педагогічний характер психологічної термінології, як бачимо, найбільш прозоро постає у тих поняттях, що “влочують” особистісні прояви людської природи. Зростаюча у цьому зрізі психічного довільність, а також – усвідомленість спричинюють якісні зміни у здійсненні психічної детермінації, насамперед – цільової, пов’язаної з творчою діяльністю, де особистість має, за С.Л.Рубінштейном, вийти за межі самої себе.

Якщо продовжити розпочатий аналіз безпосередньо від представлених вище понять, зокрема тих, які фіксують втрату людиною комунікативних якостей свого психічного буття (аутизм, самотність і т.д.) й простувати до системи понять, котрі призначені розкрити протилежні нахили особистості,

то ключове місце серед них належить термінології, пов'язаній із розумінням її комунікативного потенціалу та різноманітними проявами його в діяльності, поведінці (зовнішній та внутрішній).

Останні так чи інакше ґрунтуються на трансцендентності як певній якості психічного буття особи, адже завдяки цій здатності сучасна людина набула статусу істоти, що вміщує у собі минуле, майбутнє, сьогодні й загалом, на думку Г.Лотце, - Космос. Людина як мікрокосм (Г.Лотце, Г.С.Сковорода, О.О.Потебня та ін.), виходячи з цього, “приречена” на формування й здійснення трансцендентних намірів, що не могло не бути відбито у психологічних поняттях.

Оскільки досить складно, принаймні на основі здобутих нами даних, послідовно й досконало прослідувати трансцендентні акти від їх зародження й планування аж до втілення, то розрізнення елементів останніх може скласти спеціальну проблему, на кшталт “мотив – дія”, про що вже згадувалось вище.

Дійсно, наближеність у лоні наукової свідомості витоків комунікативності, що продовжують себе у трансцендентному, значно ускладнює їхню диференціацію, особливо у практично-прикладному плані, бо тут необхідна інструментальна точність. За аналогією згадаймо відомі зусилля О.М.Леонтьєва, який спеціально обґрунтував способи (й критерії) диференціації близьких за змістом елементів свідомості, таких як значення і смисл, акти свідомості та мисленеві процеси, поле свідомості й предмети свідомості (63).

Поняття “дистинкція” (від лат. *Distinctio* – розрізняю) в інструментальному сенсі недостатнє, мабуть тому його рідко подають у психологічних словниках. Майже без змін воно повторює свій середньовічний зміст, згідно з яким це акти свідомості, призначені для “об’єктивного розрізнення предметів або елементів самої свідомості (відчуттями, поняттями тощо)” (149).

У психології творчості для зняття такої дихотомії іноді використовують поняття “трансдукція” (перенесення, втілення). За А.Кестлером, це творчий акт певного втілення задуму в площину його здійснення. При цьому, як пояснює В.А.Роменець (125), маємо не повторення в нових обставинах, а здобуток, який відрізняється від свого попереднього буття (скажімо, втілення задуму не може бути тотожно повним його еквівалентом). Отже, акти трансцендентного характеру, як і решта

комунікативних феноменів, мають творчу основу. Вони є творчістю суб'єкта і в тому разі, якщо становлять цінність лише для нього самого (125).

Вихід особистості за власні межі, якщо можна так висловитись, є актом надскладним і багаторівневим, а тому його розуміють багатоманітно, що не могло не позначитись на змісті понять, котрі мають його розкрити.

Історія аналізу даного явища, яку слід розглядати спеціально, сягає сивої давнини. Увага до нього схоластів привела до появи поняття “трансцендентність”, яке має латинські корені й буквально означає “переступати, виходити за межі”. В схоластичній філософії зміст такого переступання насамперед пов'язують із пізнанням дійсності та її усвідомленням. Трансценденталії як частину буття вважають надчуттєвим елементом і його властивістю, які не потребують для свого розуміння чуттєвого досвіду, бо, на думку схоластики, надчуттєве й всезагальне – досяжні для інтуїції.

Наближену до психологічного аналізу даного явища каузальну схему розробив І.Кант. “Трансцендентальна аперцепція”, за Кантом, це поняття, що розкриває внутрішню картину так званої “чистої свідомості” (вона не змінюється під впливом зовнішнього середовища), адже спирається на тотожність “Я” пізнаючого дійсність суб'єкта смому собі. Якщо ж залишитись у межах даної абстрактної схеми, випробувавши при цьому психологічні уявлення, то дещо прийнятнішим і психологічно ґрунтовнішим стає твердження великого німецького мислителя стосовно незмінності й самототожності “Я”. Для цього є підстави припустити, що процесуально дане узагальнення Канта стосується низки актів процесу формування “Я”, адже воно рефлексивне і ступінь рефлексії, не обмежений в царині філософської абстракції, в людській свідомості межею своєю має здатності оперативної пам'яті, котрі повинні були б також стати безкінечними, щоб утримувати безліч проміжних фаз, станів рефлексуючої самосвідомості суб'єкта трансцендентного пізнання. Останнє є досить своєрідним за притаманними йому психологічними механізмами: це осягнення за допомогою “вчування” (як, наприклад, здійснюється емпатійне пізнання іншої людини), перенесення суб'єктом свого “Я” у обставини і наміри людини, яку він хоче, пізнавши, зрозуміти, змінити її дії, думки, мотиви дій тощо.

Не ставлячи завданням розглянути всі нюанси трансцендентних дій особистості, вдамося до аналізу окремих з них через інтерпретацію відповідних понять.

Певним елементом складного акту трансценденції виступає схильність суб'єкта до цього, яка аналізується, як правило, за допомогою поняття “диспозиція”. Виходячи з латинського кореня *dispono* - розташовую, розміщую, зміст поняття інтерпретують як “наперед визначений план поведінки, спосіб дій людини” (114, с.44). Така напередвизначеність пояснюється психологічною готовністю, в основі якої – “схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку, а також їхньої послідовності” (112, с.108). “Диспозиція часто є діяльністю у її потенційній формі (у вигляді здатності, нахилу, установки)” (114, с.44). Практичне значення диспозиції часто пов'язують із тим, що знаючи її, “можна докладніше пояснити причини поведінки людини; окремим видом диспозиції є звичка” (114, с.44). І хоча для останнього твердження менше підстав, диспозиція як певний вид звички теж фігурує в психології, проте не часто.

Переважає розуміння диспозиції як схильності, “передпозиції”, деякої настроєвої готовності, а також – напереності чинити, діяти, виходячи при цьому не стільки з аналізу ситуації, скільки спираючись в основному на особисті уявлення про неї або установку (за Д.М.Узнадзе).

Недостатня відповідність поведінки суб'єкта співвідношенню обставин конкретної ситуації була визначена поняттям “диспозиція”, що мало пояснити цей феномен у персоналістичній психології (В.Штерн та ін.). Воно фіксує насамперед ті чинники людських проявів, які важко зрозуміти, виходячи з об'єктивних складових вчинку, пояснюючи їх споконвічно притаманним особистості прагненням до самоактуалізації, внутрішнього самовдосконалення.

Г.Олпорт, розкриваючи теоретичні засади особистісної поведінки, частково пристає до цієї думки. Використовуючи поняття “диспозиція”, він намагається пояснити комплексний характер схильностей людей до певного типу реакцій на зміни зовнішнього середовища. На думку Г.Олпорта, понад 5-ть тисяч рис особистості є складовими такого комплексу і, власне, поведінка суб'єкта в ситуації завдяки цьому може бути відносно легко спрогнозована, якщо відома система його диспозицій (112, с.108).

Радянська психологія обстоювала думку, згідно з якою зміст диспозиції складає усвідомлювана особистістю готовність певним чином оцінювати ситуацію, в яку вона включена обставинами життя чи певної діяльності, та діяти, виходячи передовсім із набутків попереднього досвіду (112, с.108). В.О.Ядов, один з авторів даного підходу, доводить, що в диспозиційному зрізі поведінки особистість виступає особливо цілісно. Вона є “цілісністю не

взагалі, а у певному конкретному відношенні, яке відповідає завданню – проаналізувати внутрішню регуляцію соціальної поведінки’ (81, с.89). У розробленій ним концепції, відомій як “диспозиційна концепція”, В.Ядов орієнтується на походження назви поняття від латинського *disposito*, тобто розташування. Поняття характеризує в основному соціальну поведінку особистості, чинниками якої є залежність від того, чи готова вона до певного способу дій та наскільки готова. Останнє ж, у свою чергу, визначається “соціальними умовами попередньої діяльності, в яких формується стійка схильність до реалізації певних потреб суб’єкта у відповідних умовах” (112, с.107).

У запропонованій Ядовим концепції дане поняття інтерпретує насамперед диспозиції особистості, які представляють собою ієрархічно організовану систему, елементи й рівні котрої наступно залежні один від одного й утворюють разом динамічну єдність, що цілісно розвивається (див.:). При цьому одним з джерел останньої є соціальна комунікація, або спілкування, як його трактує В.Ядов. “Ці рівні включення людини у різні сфери соціального спілкування можна позначити як первинне включення в найближче сімейне оточення, далі – у численні так звані “контактні колективи” або малі групи, в ту або іншу сферу трудової діяльності, з рештою, включення через усі ці канали, а також і багато інших, у цілісну соціально-класову систему через оволодіння ідеологічними та культурними цінностями суспільства”. Грунтом класифікації тут слугує “послідовне розширення меж активності особистості, джерелом якої з боку суб’єкта виступає потреба або нужда у певних й таких, що розширюються, умовах повноцінної життєдіяльності людини” (168, с.94).

Беручи до уваги той факт, що умови діяльності або ситуації, в яких можуть бути реалізовані потреби особистості, теж утворюють деяку ієрархію, структуру, автор бере за основу структурулізації та один з її показників часову тривалість якісної стабільності цих соціальних ситуацій, а також - умови діяльності в них як до певної міри незмінні. “Нижчий рівень такої структури утворюють “предметні ситуації”, особливість котрих полягає у тому, що вони утворюються конкретним й швидкоплинним предметним середовищем” (168, с.94). Протягом короткого проміжку часу людина пережить з однієї такої “предметної ситуації” до іншої. А от наступний рівень – умови групової комунікації – характеризує незрівняно більша часова тривалість, оскільки провідні особливості групи, де перебуває особистість, більш стабільні. Ще більш незмінними в даній схемі визнаються умови

діяльності у тій або іншій соціальній сфері (праця, сімейне життя, побут). Найбільш стабільними або максимально незмінними у часовому відношенні, за даною концепцією, вважаються загальносоціальні ситуації (економічні, політичні, культурні), де володарює “історичний час”.

На тлі ситуацій різної тривалості й стабільності В.Ядовим розглядаються відповідні диспозиції особистості, представлені ієрархічно. До нижчого рівня відносяться “елементарні фіксовані установки, які формуються на основі вітальних потреб й у найпростіших ситуаціях” (168, с.95). Такі установки позбавлені модальності та несвідомі, вони є наслідком закріплення попереднього досвіду і діють як певна цільова готовність, що не потребує осмислення для її здійснення.

Другий рівень диспозиційної структури складають соціальні установки, утворена ними система. Соціальна установка, на відміну від елементарної, має складну будову. Структура “має три основні компоненти: емоційний (або оціночний), когнітивний (розсудочний) та власне поведінковий (аспект поведінкової готовності)” (168, с.95).

Третій рівень – “загальна спрямованість інтересів особистості до тієї або іншої сфери соціальної активності, або базові соціальні установки... В цьому розумінні спрямованість особистості являє собою ідентифікацію з тією або іншою галуззю соціальної діяльності (що не треба змішувати із спрямованістю мотивації, за Л.І.Божович)” (168, с.95). Соціальні установки цього рівня, за Ядовим, теж структуровані (мають когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти). Елементи даної структури розкриваються як більш складні й досконалі, ніж такі ж за назвами у попередньому рівні, особливо – когнітивні.

Вищі рівні диспозиційної ієрархії особистості утворюють ціннісні орієнтації “на цілі життєдіяльності та засоби досягнення даних цілей, детерміновані загальними соціальними умовами життя даного індивідуума” (168, с.97). Ці вищі диспозиції особистості найбільш стійкі, що відповідає відносно більш високій стабільності загальних соціальних умов її діяльності (спосіб життя, умови великих соціальних спільностей). Вони активно впливають на диспозиції нижче розташованих у ієрархії рівнів. “Однак, ситуативні соціальні установки, на відміну від узагальнених, мають відносну самостійність, що забезпечує адаптацію особистості до нестабільних умов діяльності, при збереженні стійкої цілісності її вищих генеральних диспозицій” (112, с.108). Останні регулюють загальну спрямованість соціально-комунікативної поведінки суб’єкта, в той час диспозиції інших

рівнів зосереджені на детермінаційній регуляції конкретних вчинків, окремих видів діяльності, що відбувається у певних ситуаціях і стосовно деяких соціальних об'єктів. Місце і роль провідної диспозиції належить, як правило, тим з них, котрі найбільшою мірою відповідають умовам, що склалися, та меті діяльності в них особи.

На думку авторів концепції, вона допомагає встановити зв'язки між соціологічними, соціально-психологічними та загальнопсихологічними підходами до вивчення соціальної поведінки особистості (112, с.108).

Представлена таким чином картина взаємодії особистості з обставинами Світу повною мірою відповідає вихідним постулатам діяльнісної парадигми стосовно єдності буття особистості та її діяльності. Диспозиції особистості тут виступають певною одиницею аналізу такої взаємодії, що наскрізно пронизує наступність різномасштабних ситуацій (від короткотермінових предметних аж до обставин, визначених історичними детермінантами часу життя суб'єкта), в яких психічна причинність визначається в свою чергу зовнішніми обставинами як результатами в тому числі людської діяльності (168, с.102-105).

В той же час експериментально обґрунтовані висновки В.С.Мерліна, на які посилаються В.О.Ядов (168, с.103), не стільки підтверджують саме таке розуміння взаємозв'язку особистості та зовнішніх щодо неї вимог-обставин, скільки доповнюють дану інтерпретацію властивими людській природі моментами саморуху особистості у відповідь на згадані вимоги, особливо, - якщо вони нею прийняті. Адже В.Мерлін показав, що в ході виконання соціальної вимоги, певної соціальної схеми поведінки, що склалась і яку людина прийняла, індивідуальні психічні особливості (навіть організменого рівня) особистості взаємодіють з обставинами таким чином, щоб забезпечити поведінку на найвищому психічному рівні відповідності цим прийнятим вимогам (80, с.213).

За допомогою певної інтерпретації поняття "індивідуальність особистості" В.С.Мерлін намагався послабити те протиріччя, що утворюється тут стосовно переважно зовнішньої детермінації поведінки особистості. "Індивідуальність особистості, - пояснює Мерлін, представляє собою одночасно індивідуалізацію узагальнених соціально-типових відношень (соціальних схем) і підпорядкування, регулювання прямих індивідуума соціальними схемами" (80, с.213).

Проте, саме В.С.Мерлін, одним з перших піднімає питання про те, що неприйняття соціально-типових норм призводить до антогонізму позицій, які

одночасно регулюють поведінку особистості: "...антогонізм індивідуального і соціально-типового існує тоді, коли в одній і тій самій особистості існують соціально-типові відношення, котрі заперечують одні одних' (79, с.14). Особистість обирає між цими нормами і тому вона здатна діяти на власний розсуд, Прагнучи, скажімо, мети, яка наражає її на смертельну небезпеку і зовсім не відповідає соціально-типовим відношенням, особистість учиняє всупереч очікуванню оточуючих та їх типовим диспозиціям. Такими "віроломними" часто здаються альтруїстичні вчинки, що спростовують всевладдя "нормального" шляху формування диспозицій особистості, підтверджуючи в той же час думку Мерліна та інших дослідників про те, що "індивідуальність особистості характеризується індивідуальними мотивами дій та індивідуальною своєрідністю характеру й здібностей" (79, с.14).

Менш показним, ніж відомі альтруїстичні вчинки, та не менш промовистим аргументом у цьому зв'язку є відомий ефект або парадокс Ла П'єра, завдяки якому стало ще зрозумілішим, що установка й вчинок особистості можуть не співпадати або, навіть, взаємно спростовувати один одне (81, с.104). З піднятою у такий спосіб проблемою пов'язано і аналіз сутності тих понять, котрі при цьому використовуються, наприклад, - поняття "індивідуальність".

Відкидаючи так званий "антропоцентричний" підхід до розуміння індивідуальності особистості як ізольованої сутності, що потрапляє в умови середовища (фізичного, суспільного, до системи соціальних норм тощо), О.Г.Асмолов пропонує полишити фактичне ототожнення життя і розвитку особистості з розвитком психіки в цілому, розуміючи під індивідуальністю "сукупність смислових відношень і установок в Світі" (7, с.6). Останні "породжуються в ході життя людини в суспільстві, ... забезпечуючи орієнтування в ієрархії цінностей та оволодіння поведінкою в ситуаціях боротьби мотивів" (7, с.6). Крім того, на думку О.Асмолова, не стільки обставин творять індивідуальність (особистості), оскільки вона сама вносить себе до них: "через діяльність і спілкування втілюється в продуктах культури, інших людях, собі самому заради продовження в них способу життя, що для даної людини є цінністю" (там же).

Таким чином, слідом за О.Г.Асмоловим та ін., є підстави розуміти людську індивідуальність як певну психологічну (й соціально-психологічну) інтенцію, що може породжувати прагнення трансцендентного характеру, - децентрацію особистості.

Поняття “децентрація” в психології має кілька функціональних інтерпретацій, що дає право вважати його одним з ключових, особливо якщо йдеться про ті значущі для особистості здобутки, які спричинює її вихід за межі притаманної їй позиції, точки зору, системи установок тощо. Дослівне значення децентрації в перекладі з латини означає заперечення зосередженості – центрації. Однак, поняття означає дещо більш – це психологічне подолання “замкненості” особистості в рамках власного “Я” (егоцентризм, егоїзм, аутизм, самотність тощо), коли цінності Світу в їхньому розмаїтому багатстві здаються меншими, ніж власний спокій, недоторканість норм, які вже стали звичними, схильність невтручатися у активні перетворення і тому подібне. Лакмусовим папірцем при цьому є прагнення (чи навпаки – уникнення) комунікативного розкриття себе іншим та розуміння інших для цієї мети, що в гуманістичній психології та педагогіці трактують як ступінь конгруентності особистості (К.Роджерс, А.Маслоу, а також В.О.Сухомлинський, Ш.О.Амонашвілі та ін.).

Важливість здатності до децентрації важко переоцінити, адже вона є показником психічного здоров’я особи. Так “суттєва зниження здатності до децентрації слугує ознакою невротизації особистості”, а якщо діагновано “вихідну недорозвиненість цієї здатності”, то маємо справу із “вагомим фактором у генезі деяких психічних захворювань, зокрема – шизофренії” (112, с.99). В цих та подібних прикрих випадках порушено стрижневу психічну функцію – комунікативність, тобто наявний недорозвиток чи хвороба, що вразила особистість.

Дана здатність, соціальна за своїм змістом, спирається не тільки на вербальні механізми комунікації, хоча в діалогічному прояві вона найбільш помітна і тому широко досліджена. Вона, зокрема, знайшла місце серед критеріїв соціалізованості особистості. Поняття “децентрація”, крім того, стало надбанням вікової психології, бо виступає “одним з ключових у концепції генетичної епістемології Ж.Піаже, де використовується для аналізу процесів соціалізації, когнітивного та морального розвитку особистості” (112, с.99).

Проведені дослідження свідчать, що здатність до децентрації суттєво відрізняється у різних людей. Це пов’язують з кількома факторами. Помічена тенденція вікової динаміки даної здатності: вона починає зростати за всіма характеристиками в дитинстві, прогресуючи від первинних форм до зрілих, проте дещо знижується в старечому віці, коли поступово людина енергетично виснажується, втрачає колишню активність. Звичайно, велика

роль в цьому належить індивідуальним відмінностям особливості, способу життя, економічним його умовам, соціальному його контексту. Різною за інтенсивністю та особливостями виявляється децентрація в залежності від професійної приналежності особистості. Крім того, “децентрація, зазвичай, більш успішно відбувається в професійній взаємодії, ніж у сімейно-побутовій” (112, с.99). Не менш складним дослідники вважають процес децентрації, а також формування у її суб’єкта відповідних вмінь та навичок.

Визнаним джерелом децентрації є безпосереднє спілкування з партнерами комунікації, в ході якого відбувається співставлення (а часто і зіткнення) точок зору, що не співпадають, порівняння позицій, поглядів, а також намірів, якщо в результаті їх узгодження розгортається спільна діяльність. Така інтенсивна участь у комунікативному процесу, особливо із значущим партнером, стимулює перегляд смислів, які при цьому актуалізуються, уточнення чи корекцію (іноді кардинальну) уявлень про предмет спілкування, образи мети, враження про партнера тощо. Як зазначає Н.С.Каган (47, с.150), дане спілкування може відбуватись не тільки з безпосередньо присутнім співбесідником, а й з квазісуб’єктом (якого суб’єкт собі уявляє), навіть з ілюзорним партнером (звертання до його образу), тобто децентруючим імпульсом є відповідна активність самої особистості. До речі, дискурсивне мислення, котре в нашому випадку є механізмом мисленевого експерименту, в ході якого відбувається багатоаспектна і багатоходова взаємодія з інтеріоризованим опонентом – партнером, може відігравати не аби яку децентруючу роль у розвитку особистості дорослого, самостійного суб’єкта комунікативного процесу.

Формування відповідних навичок лежить в основі розвитку здібностей суб’єкта комунікативного-інтерактивного характеру, завдяки яким він “програє” в уяві соціальні ролі, “примірюючи” їх на себе. У такий спосіб культивується (дістає цілеспрямованого розвитку) емпатійна здатність особистості, зокрема – когнітивна її форма (112, с.99). Все це так чи інакше вдосконалює особистісну поведінку суб’єкта, в тому числі навчає володіти собою в різнопланових ситуаціях групової взаємодії, сприяючи їх ефективності. Подальшого розвитку таким чином зазнають комунікативні якості особистості, зростає відповідний її потенціал.

Зростання комунікативного потенціалу особистості, а воно, як бачимо, з необхідністю базується на трансцендентних намірах, включенні до децентруючих дій, спілкування, виступає прямим чи побічним продуктом діяльності, різноманітних форм взаємодії. Одним з джерел такого розвитку

можливостей особистості може бути матеріальна практика суспільної діяльності. Предметно спрямована, націлена на певний матеріальний результат, вона не обходиться без формування товарищескості її учасників, сприяє встановленню партнерської атмосфери їхньої взаємодії, збагачує соціально-комунікативний досвід кожного учасника і групу в цілому. В той же час, самоцільове спілкування яке неможливе у ході матеріальної (виробничої) діяльності, не менш продуктивне джерело комунікативності й зростання відповідного потенціалу.

Термін “спілкування заради спілкування” стосується саме такої, найпростішої й побутової форми духовної діяльності, умовою якої є дружні контакти учасників. Такі контакти, а також мета – процес душевного наближення до приємної людини – подібні до психологічної характеристики дитячої гри (за Д.Б.Ельконіним - 165, с.17), не вимушеність якої є одним з вагомих факторів її продуктивності, розвивальної сили. Задоволення природного потягу до спілкування, котре “знімає” психологічне напруження, викликане станом самотності й відокремленості (47, с.292), виступає при цьому побічним результатом. “Головний сенс дружнього спілкування, - вважає М.С.Каган, - досягнення духовної спільності людей, що цінна сама по собі, як прояв властивих людині родових якостей соціальності” (47, с.292). Адже згадане наближення один до одного, як правило, не має на меті розв’язання якоїсь з життєвих проблем чи обмін інформацією. Це одна з психологічних форм поруху душі, появу їх трансцендентної сутності, що знаходять себе (опредмечуються) у самоцільному поєднанні духовних світів людей як мікрокосмів, прихильних один до одного, бо свою комунікативну жагу людина не може здійснити інакше. Естетичне ставлення до природи, не тільки у вигляді пейзажу, але й розуміння її проявів у іншому вимірі, культури інших народів, доробку попередніх епох, пошук способів наблизити їх до себе чи наблизитись до них – ось той пафос глибинно-духовного прагнення різних людей, властиве їхній комунікативності, що знаходить, зокрема, вияв у бажанні “спілкуватись заради спілкування”.

Також комунікативність може розглядатись одночасно і як цінність особистості, бо вона приваблює інших, і як родова ознака людей взагалі, оскільки людська культура побудована за діалогічними принципами. Це дозволяє “спілкуватися” з нею, беручи участь у приєднанні себе до неї й комунікативним же шляхом “додавати себе” до її здобутків, включившись у творчу діяльність (див. Розділ 1).

Причетне до поданих вище поняття “комунікативний потенціал” все частіше використовується в наукових студіях. Усвідомлення необхідності розвивати комунікативність особистості як однієї з найважливіших її цінностей спричинює пошук нових “технологій” впливу на цю здатність особистості, виходячи з того, що “комунікативна компетентність формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів” (41, с.6).

Розглядаючи даний потенціал з точки зору комунікативної обізнаності, досвіду, відповідної компетентності суб’єкта (від лат. – відповідаю, підхожу), Ю.М.Ємельянов обґрунтовує чинники і процес формування його дещо механістично сприяючись. При цьому він виходить з принцип у інтеріоризації, посиляючись на авторитет Л.С.Виготського, до деякої міри спрощуючи діалектичний зміст думки останнього. “За Л.С.Виготським, - твердить Ю.Ємельянов, - роль культури, і насамперед людського колективу, первинна у процесі формування в індивіда вищих психологічних функцій, тобто індивідуальний розвиток полягає у перетворенні суспільних відносин у психологічні функції. Отже, не людина приходить у світ, а світ у всій своїй різноманітності суспільних відносин входить у людину” (41, с.6). Але тут таки автор висловлює й протилежну думку, що людина приходить у Світ, спрямовуючи свої діяння іншим: “Більше того, сама суб’єкт – об’єктна діяльність, хоча і опосередковано, завжди призначена іншим..., а робота по самовиховуванню також адресована іншим суб’єктам” (41, с.7).

Проте, увага до питань про “технологічний” аспект творчого оволодіння суб’єктом активного навчання комунікативним досвідом людства, до якого звертається автор, більш точно, ніж подані вище сентенції, свідчать про комунікативно-психологічний характер наукового визначення Ємельяновим змісту “комунікативної компетентності”. В цьому полягає його авторський внесок у спроби соціально-психологічного моделювання комунікативного становлення особистості. Про це свідчить також розуміння Ю.М.Ємельяновим поняття “комунікативна компетентність”. Воно “повинно розглядатись як ідейно – моральна категорія, що регулює всю систему відношень людини до природного та соціального світу, а також до себе самого як синтезу обох цих світів” (41, с.13). На цих засадах ним розроблено певну систему методик для активного формування комунікативного потенціалу суб’єктів спільної діяльності. Психолого-методичним продовженням такого роду впливів можна вважати психотерапію, зокрема ту її гілку, що дістала назву: “нейролінгвістичне програмування”. Як продовження еріксонівської, позитивної психотерапії таке програмування, за

Д.Гриндером і Р.Бендлером, спирається на “модель людських комунікацій та поведінки, котра може бути ефективно використана для організації чи опису взаємодії в психотерапії, педагогіці, менеджменті з метою їх оптимізації” (6, с.301), звичайно, розвинувши для цього комунікативний потенціал клієнта.

Останнім часом поняття “комунікативний потенціал” все більше оформлюється у певний засіб для визначення якісних рис особливого характеру, котрі підкреслюють соціальність особистості, ступінь її придатності брати участь у суспільній діяльності. Одним з поштовхів до актуалізацій цього питання стала потреба проаналізувати внесок кожного окремого учасника суспільної діяльності в розгортанні відповідного міжособистного спілкування. При цьому дослідники найчастіше виходять з того, що “в спілкуванні конкретних людей реалізуються цілі й задачі цієї діяльності, забезпечується інтеграція їхньої суспільної діяльності” (130, с.34). До того ж, у понятті акцентується комунікативність особистості з точки зору вивчення процесу людської взаємодії, спілкуванні. Дещо тривіальний підхід до їх аналізу (зазначимо, - теж потрібний), де фігурують психологічна сумісність, комунікабельність, товарицькість тощо, не вичерпує питання, тому мають місце й інші точки зору на базову модель комунікативності особистості, зокрема такі, де вона розглядається як цілісне утворення.

Пропонуючи власний підхід до розуміння змісту даного поняття – “комунікативний потенціал особистості”, - В. В. Рижов вважає, що у такому визначенні підкреслено найбільш загальну характеристику тих психологічних якостей особистості, завдяки яким вона здата до співробітництва з іншими учасниками спільної діяльності й через нього – вступу у людське співробітництво загалом. Система психологічних властивостей, яка при цьому автором наголошується, чітко орієнтована на діалогічні форми взаємодії за принципом М..М.Бахтіна: все – засіб і тільки діалог – мета. Для Бахтіна, як відомо, тільки у взаємодії людини з людиною розкривається дійсно людське в людині, при чому – як для оточуючих, так і для неї самої. Він підкреслював, що ані голос однієї людини (учасника діалогу), ані два голоси нічого не вирішують, бо в них “мінімум життя, мінімум буття”. Необхідною інтонацією тому є людська взаємодія. Комунікативний потенціал, таким чином, у знятому вигляді репрезентує відповідну сутність людства, що опредмечено відображує цю родову здатність людей. Завдяки їй люди можуть (хоча далеко не завжди щиро хочуть) подолати всі непорозуміння, розбіжності, яких чимало між ними, щоб дійти згоди у найважливіших питаннях загальнолюдського

співробітництва, життєвонеобхідного, якщо людство хоче мати майбутнє. У діалозі такого гатунку учасники, долаючи протиріччя, зрештою не протиставляють себе один одного, а, як велить їм їхня природа, доповнюють один одному, і, таким чином, розвиваються.

Останнє насамперед стосується тих особистих рис, які складають комунікативну структуру особистості: систему індивідуальних властивостей (основу відповідного стилю спілкування, взаємодії), здібностей, вмінь тощо. Формування їх, звичайно, носить гетерохронний характер, тому процес розвитку індивідуальної здатності до комунікації стає своєрідною “історією участі суб’єкта в комунікативних актах”. Особливості участі особистості в таких актах залежать від змісту та умов взаємодії, спілкування, а також – від особливостей інших учасників. Проте, за своєрідністю такої участі завжди можна встановити дещо характерне й неповторне, дещо стійке, притаманне конкретній особистості. “Це і є система комунікативних властивостей, здібностей, можливостей даної особистості, її комунікативний потенціал” (130, с.36).

Виділення структурних складових останнього дещо порушує логіку аналізу його як цілісності. В той же час, якщо виходити з того, що комунікативний потенціал особистості не є статичним, а представляє собою динамічну систему властивостей та здібностей, то він неодмінно збагачується (чи навпаки – звужується). А це не може не відбиватись на ефективності взаємодії. Тож є підстави говорити про своєчасність і бажаність структурного аналізу.

Прикладне значення такого аналізу не можна применшувати, адже він стає навіть необхідним, особливо у тих випадках, коли комунікативність особистості “потрапляє під критичне навантаження” (термін Ю.З.Гільбуха). Це відбувається у значній частині сучасних професій (49), де провідною характеристикою виступає спільна діяльність. Крім того, останній аспект не можна пояснити тільки так званою “педагогізацією суспільно-економічних відносин”. Щоб не звужувати таким чином феноменологічну й функціональну роль комунікативного потенціалу, слід мати на увазі також питому вагу ситуацій соціального, професійного змісту, в яких міжособистісні, поміжгрупові та й внутрішньоособисті процеси можуть досягти загострень аж до конфліктного їх вибуху (112, с.174). Водночас не виникає сумніву, що саме в роботі вчителя (в широкому розумінні) найбільшою мірою вимоглива до комунікативного потенціалу її суб’єкта. “В цьому розумінні особливо значущі ситуації та умови педагогічної діяльності,

бо вони пов'язані з публічністю роботи вчителя, її багатоплановістю, загалом – її комунікативною сутністю' (130, с.44).

Особливим чином комунікативність людської психіки постає у екзистенціальному аналізі особистості. Відповідне поняття “екзистенціальний аналіз” (від лат. *Existentia* – існування) було введене у науковий обіг Л.Бінсвангером, який розробив цей метод аналітичного дослідження особистості. Він виходив при цьому з “філософії життя”, стверджуючи, що тільки сама особа може розкрити у всій повноті й унікальності сутнісні сили власного існування, тобто екзистенції. Метод має на меті достеменно охопити дійсне буття особистості. А воно потребує, на думку Бінсвангера та його послідовників, а також екзистенційного світогляду в цілому, полишити раціональний підхід до розуміння буття особистості, оскільки “його провідна риса полягає в тому, що раціоналістичне мислення принципово протиставляє суб'єкта та об'єкт”. Тому, вважають екзистенціалісти, “вся дійсність, у тому числі й людина, постає перед раціоналістом тільки як об'єкт наукового дослідження та практичного маніпулювання, завдяки чому такий підхід має “позаособовий”, “безособистий” характер” (149, с.407).

У протиставлення науковому аналізу даний метод пропонує інтроспективне заглиблення особистості у себе, що має “метою відібрати незалежний ні від чого зовнішнього її “життєвий план” (112, с.455). За Хайдеггером, наприклад, буття загалом не можна збагнути, вдаючись тільки до розмірковуючого мислення, бо мислення принципово непридатне для цього, оскільки потребує певних емпіричних підтверджень. Буття ж, на відміну від сутності (а вона предмет науки), осягається безпосередньо, “відкриваючись людині як її власне існування” (149, с.408). Саме таким чином людині відкривається її сутність та її майбутнє, вони стають її цінностями, спрямовують її особистість. Порушення ж різноманітні психогенії можуть виникати за тих обставин, твердить екзистенціальна теорія, “коли відкритість індивіда майбутньому зникає, а він починає відчувати себе покинутим, його внутрішній світ звужується, можливості розвитку залишаються десь за горизонтом бачення, виникає невроз” (112, с.455).

У лоні такого відчуження людиною власного “Я” виходу з цього стану немає, оскільки спілкування з іншими “Я” “у сфері об'єктивації, де кожного зведено до рівня “середньої” людини, не є дійсним, воно лише підкреслює гостроту самотності кожного” (164, с.541). Необхідною психотерапевтичною

умовою повернення людині душевного спокою, або, принаймні, рівноваженості, може виступити дійсне спілкування або діалог. Він має розкрити перед людиною перспективу трансцендентної – дійсного буття.

У релігійному екзистенціалізмі (М.Бердяєв, Г.Марсель, К.Ясперс та ін.) сама проблема травмуючого відчуження людей пояснюється тим, що їхню роз'єднаність породжено вірою в предметне буття як єдино можливе. В той же час дійсне буття (трансценденція) не предметне, а особистісне. В останньому випадку “прообраз ставлення людини до буття виступає ставлення до іншої людини, або ставлення дійсно особисте, котре здійснюється перед Богом і тому виявляється звільненням від об'єктивізації, притаманної світу предметному й соціальному” (164, с.541).

За Марселем і Ясперсом, без такої комунікації людина не може стати особистістю (екзистенцією). Трансценденція можлива як вихід людини за межі свого замкненого, егоїстичного “Я”. Звільнення від перепон (об'єктивованого світу), котрі роз'єднують людей у Світі, з необхідністю передбачає “прорив” до іншої людини. В основі його лежить ніщо інше як християнська Любов. Саме вона запліднює не тільки високу людську комунікацію у формі безпосереднього спілкування (заради спілкування), а й творчість (художню, філософську, релігійну тощо), теж звернуту до людських Я', щоб наблизити їх до себе, чи ще ближче підійти до них, а це, власне, розкриває одну з провідних ідей педагогічної комунікації. На цьому комунікативно-педагогічному фундаменті побудовано значну частину психотерапевтичних методик, котрі практикують, не згадуючи навіть про світоглядні корені використовуваних технологій, але фактично виходять з поняття про особистість, її комунікативно-педагогічний потенціал, прийняті в екзистенціальній парадигмі (Є.Хомська - 155, с.112-125).

Поняття “екзистенція” розкривається в даній парадигмі як “спосіб буття людської особистості” (149, с.408). Введена у науковий арсенал С.Кьєкегором, воно фіксує певне розуміння центрального ядра людського “Я”. При цьому воно виступає “не просто як пересічний емпіричний індивід, чи як “мислячий розум”, тобто дещо загальнолюдське, всезагальне, а саме як конкретна неповторна особистість” (149, с.408). Таким чином, протиставлений раціоналістичному розумінню сутності людини даний підхід підкреслює принципову неповторність особистості, а також її необ'єктивованість. Особливо, якщо вважати її сутністю лише, скажімо, здібності, розумові чи вольові зусилля щодо самопізнання, господарчої діяльності та щось подібне, бо поза осягненням лишається її внутрішнє

буття, сповнене особливих людських проблем, однією з яких є факт приреченості через скінченність людського існування. “Людина може об’єктивувати свої здібності, знання, вміння – практично, у вигляді зовнішніх предметів; вона може також зробити об’єктом власного розгляду свої психічні акти, саме мислення і т.п., об’єктивуючи їх теоретично. Єдине, що вислизає від її як практичного, так і теоретичного об’єктивування, й тим самим від пізнання, і що таким чином їй непідвладне – це її екзистенція” (149, с.408).

При цьому екзистенція принципово не розглядається як сутність людини, бо, наприклад за Сартром, ця сутність є заздалегідь визначена, тоді як екзистенція виступає як “відкрита можливість” (там же). Осягнення її вважається можливим у діалозі з іншими людьми, тобто комунікативним шляхом, де володарює безкорислива любов, і де кожен з партнерів вбачає у іншому не засіб досягнення власної мети, метою у цьому разі є сама ця людина, її внутрішній світ (мікрокосм) як ексклюзивна цінність.

Кардинальні відмінності у розумінні людського буття, зафіксовані екзистенціалістами, зокрема – в даному ключовому понятті, насправді стають більш співвідносними, при спробах проаналізувати зміст спільних питань. Дійсно, якщо методологічна відмінність підходів до аналізу явища і способів педагогічного спілкування, наприклад, легко вгадується у постановочних твердженнях прихильників діяльнісної парадигми (Г.В.Дьяконов, М.С.Каган, В.А.Кан-Калик, О.О.Леонт'єв, А.В.Петровський, В.О.Сухомлинський та ін.), то в практичному ракурсі так чи інакше екзистенція приймається ними, оскільки в педагогічній комунікації її суб’єкт має “звертатись до людського серця”, як писав В.О.Сухомлинський. Такого ж гатунку сентенцію стосовно даного питання пропонує О.О.Леонт'єв. “Я вважаю, - твердить він, що людяність спілкування з дитиною і є сутність педагогічного спілкування” (65, с.10). Вважаючи, “що не можна вивчити педагогічні технології і стати таким чином педагогом”, Леонт'єв виходить з того, що “робота вчителя в наш час стала переважно розглядатись як педагогічне спілкування... але не можна навчити людину прийомам педагогічного спілкування, якщо вона не відчуває себе педагогом, якщо вона не любить дітей, не любить цю професію” (65, с.10-11).

Не менш помітний плавний перехід від категоричності методологічного неприйняття до практичного використання екзистенції й у інших випадках, особливо якщо йдеться про психологічне обґрунтування прийнятного стилю та професійних технологій педагогічної комунікації (30). Так Джанні Родарі в

роботі “Грамматика фантазії” (яку, до речі, широко цитує В.А.Кан-Калик), аналізуючи всім відоме прагнення маленьких дітей почути казку у “виконанні” своєї матері або батька (а не з екрану телеприймача, хоча актори розповідають набагато професійніше), проникає саме у екзистенційні мотиви дитини. “Голос матері, - вважає Д.Родарі, - говорить дитині не тільки про Червону Шапочку або Мальчика-с-пальчика..., від материнського голоса сходить ніжність, він розв’язує всі вузлики тривоги, відганяє привидів страху” (121, с.147).

Комунікація такого рівня (конкретні форми її буття, насамперед – педагогічні) найтіснішим чином пов’язана із відповідними експектаціями, бо останні одночасно можуть бути її наслідками, а в інших випадках виступати їхньою передумовою. Відповідне поняття трактується як “очікування”, хоча при цьому мають місце певні нюанси.

Навіть обмежуючи сферу вживання поняття “експектації” соціальною психологією, автори досліджень вважають його або латинським за походженням (exres – чекаю), або англійським (exres – очікування). В першому випадку, правда, воно, як правило, аналізується у формі однини (експектація), а у другому – множини (експектації). Певний виняток становить використання цього поняття у системі психологічних понять, запропонованій К.К.Платоновим, якої додержуються деякі його послідовники (див.: 100). Тут поняття подається в однині, походження його вважається англійським, але, крім очікування, воно перекладене ще й як “сподівання” (100, с.169). Не можна не помітити, що українською очікування й сподівання теж відрізняються за своїм змістом й, крім того ж, є підстави виділяти соціальні очікування, групові, індивідуальні, а також – особистісні (Н.В.Кузьменко, С.П.Тищенко, Н.Н.Хомутинікава та ін.). До того ж, більшість дослідників соціальної регуляції людської взаємодії. “На відміну від офіційних приписів, посадових інструкцій та інших регуляторів поведінки в групі експектації мають неформальний і не завжди усвідомлений характер” (112, с.457). Вони одночасно означають для особи певні права “очікувати від оточуючих поведінки, що відповідає їхній рольовій позиції, а також – обов’язок поводити себе відповідно очікувань інших людей” (112, с.457). Наближення таким чином змісту експектацій до ролі й розуміння їх як психологічного механізму здійснення її стає тенденцією їх висвітлення. “Розрізняють експектації, що вимагають і визначають потрібний характер виконання якоїсь ролі, та експектації, що передбачають і визначають

можливий характер виконання цієї ролі з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єкта й конкретної ситуації' (112, с.457).

У змісті експектації також акцентують “одну із сторін міжособистісних стосунків індивідів у групі – очікування чогось, когось (наприклад, оцінки дій індивідів з боку інших, лідера або керівника групи)’ (112, с.50). Відносячи експектацію до “понять і термінів соціальної психології”, К.К.Платонов вважає, що зміст її: “оцінка особистості іншою або групою інших особистостей або групою (колективом), що проявляється у міжособистісних відносинах й визначає соціально-психологічний клімат та атмосферу групи’ (100, с.169). Крім того, у визначеннях змісту експектацій наголошується їхній об'єктивно-імперативний характер: “це система очікувань, вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей (112, с.457).

За аналогією з особистісними феноменами експектації часом прирівнюють з домаганнями. “Те, що у людини стосовно себе самого є рівнем домагань, те у групи по відношенню до нього є експектацією’ (100, с.169). Здійснення групою вимог імперативного змісту, закодованих у експектаціях, часто пояснюють як різновид санкцій, навіть зміст їх ототожнюють: “Експектації представляють собою різновид соціальних санкцій, що впорядковують систему відносин і взаємодію в групі’ (112, с.457).

Може не так прямолінійно, але подібну думку висловлюють і інші дослідники групової поведінки, особливо якщо йдеться про участь кожного її члена у підтриманні прийнятих норм. “На відміну від соціальних комах, - пише Т.Шибутані, - людські істоти можуть продовжувати впорядковане групове життя тільки тоді, коли кожен здатен себе контролювати. Кожна людина визначає себе як індивіда певного роду, приймає відповідні обов'язки й придушує неналежні імпульси, щоб підтримати свою “Я-концепцію”. Життя у відповідності з власними обов'язками – дуже складна форма поведінки’ (161, с.411).

Проте, розкриття саме цієї сторони очікувань меншою мірою представлене у наведених інтерпретаціях. Поняття ж “експектації соціальні” моделює не тільки самий феномен, тобто очікування, що виникають у зв'язку із самовизначенням суб'єкта в суспільстві, а й процес виділення людиною (передовсім – дитиною) себе із мікросередовища.

За Ж.Піаже , формування “Я – концепції” не обмежується простим опануванням власного тіла. Це персоніфікація, що вказує місце індивіда в

соціальної системі, пов'язані з цим його права і обов'язки. Проте, і протягом цього періоду дитина не повністю розуміє свої обов'язки. Ч.Кулі та Дж.Мид з цього приводу твердять, що дитина навчається розуміти саму себе як об'єкт за допомогою прийняття на себе (ототожнення) ролей інших людей. До того ж, дитина відчуває себе реципієнтом дій раніше, ніж діячем. Значною мірою задіяні емоційні механізми оцінки оточуючих: "досить рано дитина осягає, як важливо реагувати на наміри; діти можуть сприймати фізіономічні жести та відповідати на них задовго до того, як починають розуміти конвенціональні символи" (161, с.413).

Як відомо, емоційні реакції є цілеспрямованими. Дитина, наприклад, відчуває, коли її мати розлючена, і тому, як правило, не підходить до неї без крайньої необхідності, хоча мати й не говорить їй про свій стан. Інтуїтивно й часто дещо аморфне прийняття дитиною емоційних імпульсів, ролі іншої людини, дорослого в першу чергу, не вимагає чіткої категоризації, прискорюючи в той же час здатність згодом очікувати чогось такого ж від оточуючих. Підростаюча особистість, завдяки механізму експектаційного передбачення змін у мікросередовищі, якісно розвивається у напрямку від осягнення власних переживань до характеристики оточуючих і здатності рефлексувати у зворотньому напрямку, що, за Д.Болдуїном, і складає "діалектику розвитку особистості".

Отже, даний аспект дитячих очікувань, котрий так часто проявляється у актах педагогічної комунікації й на якому ґрунтуються певні навчально-виховні технології, розкриває соціальність експектацій з дещо неочікуваної сторони, - дитячі соціальні експектації виконують, зокрема, захисну функцію, випереджуючи, наприклад, агресію дорослих. Т.Шибутані, коментуючи висновки Д.Болдуїна з цього приводу, констатує: "Підходити до людських істот з такими ж типовими експектаціями, з якими людина підходить до ручки дверей, було б згубним" (161, с.413).

Не завжди усвідомлене спілкування суб'єкта із своїм "Я", що супроводжує експектації, каналізує його розвиток. Спостереження представників психодинамічної концепції, присвячені впливу подій раннього дитинства на становлення комунікативності особистості, широко представлені в психології. Для пояснення стану дитини, котра ще не може визначити саму себе як певну сутність, З.Фрейд запропонував поняття "океанічне почуття". Автор вважав, що в цей період дитина ейфорична, бо переживає необмеженість свого впливу на Світ, марить своєю всемогутністю. І хоча прямих доказів цього фрейдизм не навів, Фрейд і його послідовники

впевнені, що вплив даного стану можна зареєструвати в поведінці дорослого, бо кожна людина так чи інакше повертається до залишків цього пристрасного бажання бути всевладною, як у дитинстві.

Дійсно, якщо людина не здатна себе контролювати, про неї говорять, що вона “впала у дитинство”, а імпульсивна поведінка дорослого засуджується як “інфантелізм”. В той же час, практика виховання знає чимало випадків, коли “зовнішні події співпадають з бажаннями дитини, і вона допускає, що між ними існує необхідний зв’язок” (161, с.412). Спостереження Ж.Піаже привели його до думки, що цими співпадіннями визначається схильність дітей формувати певні анімістичні орієнтації щодо власного світу.

Не спростовуючи егоцентризм дитини, можна з упевненістю вбачати у витоках її поведінки вплив оточуючих. Джерелом останнього, як відомо, виступає дорослий, з яким дитина схильна себе ототожнювати. “Значущий дорослий” – це поняття, що розкриває зв’язок дитячої поведінки з тими зразками, які дитина (або й дорослий) запозичує, часто – несвідомо, з діяльності та вчинків людини, що її захоплює, опредмечуючи власні пристрасні бажання бути кимось або чимось. У підлітковому віці таке приєднання до особи й діяльності певної людини пов’язане із формуванням ідеалів. Комунікативний зв’язок з людиною, котра виступає для суб’єкта ідеалом, має педагогічне значення, бо причетний до процесу й результатів самовиховання (114, с.66).

Поняття “ідеал” (від гр. Ідея, першообраз) ширше за взірець для запозичення й наслідування, бо означає також “образ бажаного і уявлюваного майбутнього” (114, с.66), тобто йдеться про певну тенденцію розвитку суб’єкта (як окремої особистості, так і групи, суспільства в цілому), детерміновану суспільно визначеним уявленням про можливі рівні досконалості.

Філософський аспект ідеалу підкреслює в понятті мету суб’єкта. В залежності від сфери, в якій вона здійснюється, розрізняють суспільні, естетичні, етичні та інші види ідеалів й шляхи їх досягнення. Психологічний аспект, крім того, в основному стосується процесу створення ідеалу (ідеалізація) та функціонування його як регулюючого фактора: “опосередковуюча роль ідеала в системі суб’єкт – ідеал – світ” (114, с.66). Значна увага тут приділяється ідеалізації – “одній з вищих соціогенних потреб” суб’єкта, що “кристалізується внаслідок його напруженого духовного освоєння Світу та самовизначення в ньому” (114, с.66).

Широке вивчення суспільних, насамперед – моральних ідеалів (М.Й.Боришевський та його співробітники), розкриває їх різноманітні функції, до яких причетний ідеал у психології (світогляд на, спонукальна, імперативна, оцінювальна тощо). В них, зокрема, велику увагу приділено розумінню комунікативної ролі ідеала, адже “ідеал, спільний для певної сукупності індивідів, відіграє щодо них роль психологічного та духовно-світоглядного комунікатора” (114, с.66). З цим пов’язано інтерпретацію ідеала, що виступає базовим соціокультурним зразком й таким чином “об’єднує ціннісні орієнтації, життєві принципи і плани, рівень домагань, задуми і вчинки в цілісну лінію осмисленої поведінки, життєвого шляху людини (114, с.66).

Дослідники розкрили значення людського ідеала для наступності поколінь, інтегруючи та вмотивовуючи його роль у формуванні молоді, яка орієнтується на суспільні ідеали, приймаючи масштабні рішення щодо життєвих цінностей і стратегій обрання життєвого шляху. Становлення, навіть тільки наявність чітких ідеалів, таким чином, має системоутворювальне значення для розвитку особистості. Не менш яскраво про це свідчить зміст поняття, в якому відображено протилежний характер суспільної свідомості. Описав його Е.Дюркгейм, зафіксувавши це явище у терміні “аномія” (від гр.: а - заперечуюча частка та - закон). Поняття, за Дюркгеймом, “вловлює” ті соціально-психологічні фактори, що спричинювали на початку 20-го століття широке розповсюдження самогубств, особливо серед молоді (“аномістичні самогубства”).

“Аномія – результат відсутності або слабкості нормативного регулювання людських бажань, які за своєю природою безмежні. Неминуча обмеженість можливостей для задоволення цих бажань та відсутність ефективних норм, що керують ними, роблять індивідів нещасними й штовхають їх до самогубства” (58, с.13). Чи не констатація це деградації комунікативної якості людського ідеалу? Позитивну відповідь дає саме визначення “аномії”. Воно означає “різноманітні види порушень у ціннісно-нормативній системі суспільства, такі як: 1) ціннісно-нормативний “вакуум”, певна відсутність норм; 2) низький ступінь впливу соціальних норм на індивідів, неефективність їх впливу (соціальних норм) на індивідів, неефективність їх впливу як засобів соціальної регуляції поведінки; 3) нестійкість, розпливчатість та суперечливість нормативних приписів; 4) невідповідність норм, що визначають мету діяльності, нормам, регулюючим використання засобів досягнення цієї мети” (58, с.13).

На жаль, психологізація даного поняття, проти якої виступала певний час тому радянська соціологічна наука, не відбулася, через що дане поняття, не дивлячись на зростаючу в наш час актуальність означеного ним явища, не дістало психологічного аналізу, на який воно мало б розраховувати. Так, скажімо, подальшого аналізу вимагає інтегруюча суспільну свідомість роль спільного ідеалу, його значення для формування громадянського суспільства на теренах України. На рівні “здорового глузду” (Ф.Енгельс) залишається розуміння ідеалу “як єдності світорозуміння та світовідношення, пов’язаного з антиципацією, цілепокладанням та мотиваційно-емоційною регуляцією діяльності” (114, с.66). Антиципаційний механізм експектацій, як відомо, причетний, зокрема, до здійснення комунікативно-педагогічних зв’язків “вчитель – учні” (див.: розділ 3). Відповідне ж поняття “антиципація” (від лат. Anticipato – передбачення, вгадування наперед) вживається у багатьох галузях знання. Воно “означає уявлення предмета, явища, результату дій тощо в свідомості людини ще до того, як вони будуть реально сприйняті або здійснені” (112, с.20). В понятті представлено унікальну здатність нервової системи (насамперед, центральної нервової системи людини) до випереджуючого відображення майбутніх подій різного масштабу: від предметно-ситуативних аж до планування віддаленого майбутнього.

В основі антиципації, за П.К.Анохіним, знаходиться певний психофізіологічний механізм, який названо ‘акцептором дії’. На відміну від І.П.Павлова даний механізм трактується не як безпосередня дія підкріплення на безумовний тип поведінки, який при цьому актуалізується, “а як аферентний сигнал від самої реакції, котрий свідчить про її адекватність чи неадекватність”, що дістало назву “зворотня аферентація” (112, с.22). Завдяки механізму співставлення зворотньої аферентації з образом очікуваного результату дій (акцептор дії) формується здатність до випереджуючого відображення дійсності. Тому рефлекс умовного характеру, за П.Анохіним, є тільки одним з видів (а не єдиним видом) зворотньої аферентації. На цій основі Анохіним було розроблено теорію функціональних систем, в якій зроблено спробу пояснити факт організованості й доцільності, що незмінно супроводжують взаємодію здорового цілісного організму з середовищем.

Багатоаспектність антиципації (див.: 12) спонукала до ще більш високого узагальнення її властивостей, згідно з яким це “здатність системи до передбачення в тій або іншій формі розвитку подій, явищ, результатів дій (112, с.23). Тут поняття “антиципація” ніби виходить за власні межі, бо трактує передбачення (будь-якої природи) й ототожнюється значною мірою з

прогнозуванням й іншими функціями футурологічного характеру. І хоча власне футурологія в аналізі дійсності як галузь діяльності, сконцентрована на довгострокових моделях майбутнього соціальних страт, певних держав, людства в цілому, вона використовує цю людську здатність, яка ґрунтується на прагненні людини зазирнути у своє майбутнє.

В цьому зв'язку маємо підстави говорити про комунікативно-антиципаційний напрямок аналізу дійсності, притаманний людській природі, адже вмотивована усвідомленням невідверненості власної смерті, час і подробиці якої їй невідомі, людина знаходиться в певному стані очікування. Нестерпність такого недостеменного знання свого майбутнього не може не спонукати до різноманітного вгадування наперед, емоційне значення якого набагато важливіше, ніж суто раціональне. Останнє пов'язується з "спокійним" характером футурології й прогностики, де зосереджено функцію узагальнення й розробки сциєнтистські орієнтованих методів передбачення. При цьому властива таким передбаченням нейтральність (з ірраціональної точки зору) втрачається або ж значно зменшується, якщо йдеться про менеджмент й тим більше – педагогічну (в широкому розумінні) антиципацію.

Дійсно, керівник (колективу працюючих, парламентар, лідер спортивної команди тощо) діє, враховуючи минулий досвід, зноситься по-думки із змінами в звичній ситуації, але робить це передбачаючи майбутнє, готуючись до нього, як розкрив це Б.М.Теплов ("Розум полководця"). Ще більш наближеними до екзистенційних мотивів поведінки і переживань є комунікативно-педагогічні ситуації. "У самій своїй основі педагогічна праця, - констатує В.О.Сухомлинський, - справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає перш за все в аналізі фактів і необхідності передбачення... А без уміння передбачати педагогічна робота перетворюється для вчителя у муку" (137, с.356).

Не викликає тому заперечень системоутворювальне значення аналізу антиципації саме у психолого-педагогічному контексті, його комунікативно-педагогічному здійсненні.

У психологію дане поняття ввів В.Вундт, позначивши за його як "здатність людини уявляти можливий результат дії до її виконання й можливість людського мислення винайти спосіб розв'язання проблеми до того, як вона буде реально вирішена" (112, с.23). Таким чином, один з психологічних механізмів, причетних до антиципації – інтуїція. Якщо ж антиципація розглядається як "здатність організма (людини чи тварини)

підготуватись до реакції на якусь подію до її виникнення’, то смисловий акцент зміщується у бік психофізіологічного механізму антиципації: “Це очікування (або випереджуваче відображення), що виявляється у відповідній позі або русі й забезпечується механізмом акцептора результатів дії” (112, с.23). Власне йдеться про запропоноване Брунсвіком розуміння імовірного очікування та відомої у необіхевіоризмі схеми “Т-О-Т-Е” Д.Міллера, Ю.Галантера й К.Прібрама (“Плани і структура поведінки”).

До реакцій випереджувачого характеру віднесено також аперцепцію. Дане поняття призначене розкрити “різновид і властивість сприймання, в яких виявляється залежність від попереднього індивідуального досвіду людини, її знань, інтересів, актуальних для неї потреб” (114, с.16). Ввівши поняття “аперцепція” у наукову термінологію, Г.Лейбніц мав на увазі відокремити буття самосвідомості суб’єкта від сприймання, щоб показати “неантогоністичне відношення свідомого та несвідомого (“малі перцепції” та “аперцепція”) (128, с.46), а також розкрити здатність душі (монади) до чіткого уявлення про власний зміст (“Монадологія”, 1714 р.).

Аперцепція заслуговує на посилену увагу при аналізі взаємодії “Людина – Світ”, бо будь-яке сприймання тяжіє до розуміння цілісності Світу. В ньому сприйнята річ, за С.Л.Рубінштейном, детермінована умовами свого існування, але у створюваному людиною її образі останній визначається не самою лише річчю та її властивостями, а й умовами її появи в свідомості людини, що неодмінно пов’язано із рефлексією, де й породжується аперцепція.

Фіксуючи у понятті “аперцепція” упереджене сприйняття, Г.Лейбніц вказував ще й на підпорогові сенсорні сприймання та існування несвідомого психічного змісту мотивів, котрі проявляються в людській поведінці та діяльності. Тому “аперцепція – ступінь ясного й чіткого, усвідомленого бачення душею того, що сприймається, та оволодіння ним” (115, с.21). У даній класичній концепції аперцепція включає в себе пам’ять, увагу і загалом є необхідною умовою вищого пізнання дійсності та буття самосвідомості.

Вивчення аперцепції після Г.Лейбніца продовжували І.Кант, І.Гербарт, В.Вундт, надаючи їй психологічного значення як внутрішній активності душі, джерела потоку свідомості, що іманентно розвиваються. Як відомо, І.Кант обстоював думку про те, що має місце, крім емпіричної, трансцендентальна аперцепція. Це поняття фіксує “априорну, тобто існуючу до будь-якого досвіду, первинну, чисту й незмінну свідомість, котра є умовою єдності Світу явищ, яка одержує від нього свої форми та закони (149,

с.364). За Кантом, трансцендентна аперцепція виступає неодмінною умовою, завдяки якій людські уявлення про Світ здатні зберігатись у свідомості й можуть бути відтворені. “Основою цієї єдності Кант вважав тотожність “Я”, або той факт, що будь-якому уявленні включено тезу “Я мислю” (149, с.364).

В психологічній системі В.Вундта поняття “аперцепція” посідає одне з ключових місць і є, як сказав би М.Хайдеггер, “основопоняттям”, що відкриває можливість прозорого розуміння всієї психічної діяльності й позитивного її дослідження. Вундт пов’язував з нею “універсальність пояснювальної причини, яка виступає початком усього психічного життя людини”, також він вважав аперцепцію “особливою психічною причинністю, внутрішньою психічною силою, детермінуючою поведінку особистості” (115, с.21). Адже дана сила за Вундтом, спричинює в тому числі соціальну активність людини, сприяє такому поєднанню зусиль окремих, фізично незалежних особистостей, завдяки яким вони діють як єдиний суб’єкт, утворюють народ з його культурою й долею (“Психологія народів”).

І.Гербарт доповнив розуміння аперцепції поняттям “аперцептивна маса”, котре використовував для педагогічного трактування явищ засвоєння матеріалу учнями. Аперцепція, за Гербартом, опосередковує “усвідомлення сприйнятого нового матеріалу суб’єктами під впливом запасу уявлень – попередніх знань і досвіду, що він назвав аперцептивною масою” (115, с.21). Таким чином, нове знання ніколи не сприймається “з чистого аркуша”. З цим пов’язано й твердження представників гештальтпсихології, для яких аперцепція визначає “цілісність сприйняття, обумовленого первинними структурами, котрі виникають і змінюються за власними закономірностями” (115, с.21).

На противагу певним із згаданих уявлень про аперцепцію “сучасна наукова психологія трактує її як результат життєвого досвіду індивіда, що забезпечує висування гіпотез стосовно особливостей об’єктів, які сприймаються, осмислене їх сприйняття” (112, с.25). Прийнято розрізняти стійку аперцепцію яка детермінована особистісними факторами, такими як освіченість, переконання, світоглядні позиції тощо. Виділяють також тимчасову аперцепцію, в якій “проявляються ситуативно виникаючі психічні стани”, до яких віднесено різноманітні емоційні стани й установки, а також певні експектації (112, с.25). Виявлена експериментальним шляхом залежність розуміння людиною сприйнятого від її життєвого шляху, її професії, завдання, які вона прагне розв’язати, інтересів, інших якостей і властивостей, “показали, що сприйняття – це не пасивне зняття копій, зліпків

з дійсності, а активний процес побудови психічних моделей дійсності, детермінований всіма особливостями особи, які вже склалися' (112, с.21).

Соціально обумовлена вибірковість сприйняття зафіксована поняттям “соціальна аперцепція”, котре теж виділяють, але як “властивість групової діяльності зосереджувати увагу членів групи на рисах особи і міжособистісних стосунках, які мають суттєве значення для спільної діяльності всієї групи’ (114, с.16). Прикладом такої вибірковості може бути “теорія діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин”, запропонована А.В.Петровським для розуміння психологічних механізмів становлення колективу. Разом з поняттями “колективістське самовизначення”, “ціннісно-орієнтаційна єдність”, “дієва групова емоційна ідентифікація”, “референтність” діяльнісного опосередкування відносин має розкрити, за якими закономірностями відбувається формування групи найвищого рівня – колектива. Автор даної теорії протиставляє її “різноманітним соціально-психологічним теоріям малої групи та міжособистісних відносин, котрі розвиваються в західній, переважно американській, соціальній психології”, надаючи перевагу соціалістичним тенденціям розвитку групових відносин і особистості в групі соціалістичного типу – колективу (115, с.91).

Не можна не помітити імпліцитно-комунікативного характеру у тих значеннях, які надаються дослідниками антиципаційних та аперцептивних особливостей взаємодії “Людина – Світ”, адже, приєднуючись до нього, суб’єкт прагне залишитись самим собою, а також змінити його за власним уявленням та інтересами, що пояснював С.Л.Рубінштейн, оперуючи поняттям “людська свідомість” для розкриття їхньої діалективної залежності. “Ставлення Людини до Світу, - писав С.Л.Рубінштейн, - це ставлення до нього як до нескінченності, яка включає в себе людину, може її поглинути і подавити, зумовлює все її життя, і, з іншого боку, ставлення до світу як до об’єкта, в який людина може проникнути пізнанням і перетворити дією. Наявність свідомості і дії є фундаментальною характеристикою людського способу існування в Світі. Тут виступає і включеність людини в ланцюг причин і наслідків, залежність людини від умов життя та їхня залежність від її діяльності. Своєрідне ставлення людини до Світу пов’язане з наявністю у неї свідомості. Людина виступає як частина буття, сущого, яка усвідомлює в принципі все буття. У цьому своєрідність людини та її місце і роль у Всесвіті, який включає Людину’ (129, с.341).

На цьому тлі більш виразно постає поняття “соціальна аперцепція”, тому що в його зміст з необхідністю треба включити диспозиційний зріз людської комунікації, каузально-атрибутивний характер ставлення суб’єкта комунікативно-педагогічних дій, антиципаційний та аперцептивний характер людської експектації, насамперед – пов’язаної із спілкуванням і взаємодією у спільній діяльності та, мабуть, і значну частину решти поданих вище понять сучасної наукової психології. Дійсно, одним з найактуальніших об’єктів людського впливу, до якого ставляться теж подвійно – як до цінності та як до об’єкту перетворень – виступає інша людина: партнер, опонент, соратник, ворог, об’єкт обожнення, ненависті, любові, наруги і таке інше. Не дарма в екзистанціальному розумінні цей аспект людських взаємин трактується як найбільш драматичний. Ж.П.Сартр, підкреслюючи, що стосунки людей виступають єдиною можливістю для людини стати й бути людиною, в той же час наголошує на тому, що, “діалогічне життя”, спілкування може перетворюватись на адські муки, хоча не виключає моментів райської насолоди.

У даному контексті, а точніше, виходячи з нього, зміст поняття “вплив” розкриває в основному тільки свою “рамочну” функцію – узагальнює певні конкретні особливості “процесу та результатів змінювання індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок тощо в ході взаємодії з ним” (112, с.53). До мимовільного впливу відносять, як правило, такі ефекти, котрі досягаються побічно, без спеціальної мети досягти їх. Даний результат прийнято пов’язувати “з дією механізмів зараження та запозичення” (112, с.53). Добре відомо, що, скажімо, педагогічна взаємодія часто дає такий ефект впливу суб’єктів залучених до неї. Тут домінує непрямий вплив, - спрямований не на конкретну людину, а на всю групу, мікросередовище в цілому, якщо мають на увазі соціальний вплив. Якщо йдеться про певну інформацію, яка в такому випадку виступає засобом впливу, то його непрямому виду відповідає ретіально організований тип інформації, а цілеспрямованому, безпосередньо зверненому – аксіально підготовлене повідомлення.

Конкретним випадком впливу учасників обміну інформацією можна вважати міжособистісну взаємодію. В широкому розумінні дане поняття означає “випадковий чи навмисний, приватний чи публічний, довготривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистий контакт двох або більше людей, які мають наслідком взаємну зміну їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок” (112, с.52). У вузькому розумінні поняття

“міжособистісна взаємодія” ототожнюється з “системою взаємно обумовлених індивідуальних дій, котрі пов’язані між собою циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників одночасно виступає і стимулом, і реакцією на поведінку інших” (112, с.52), хоча, звичайно, автори мають на увазі аж ніяк не реактивну, а скоріше особистісну, розумну і цілеспрямовану вмотивовану поведінку партнерів. Про це свідчать випадки використання цього поняття для широкого і вузького смислу (112, с.52).

Дана якість міжособистісного впливу розкривається повніше, якщо він розглядається як сторона процесу комунікації або, якщо йдеться про спілкування, - інтеракції. Латинське походження останнього терміну, до речі, й означає взаємне включення суб’єктів у смисли один одного, або найбільш узагальнено – контакт, як інтерпретує його А.У.Хараш (154, с.36). До того ж обговорювана взаємодія може мати не тільки форму суперництва, - коли конкуренти заважають один одному досягати мети у спільній діяльності, але й форму співробітництва, кооперації, найбільш повно здійснюваної у комунікації педагогічній. Остання з повним правом є саме спільною (у широкому сенсі) діяльністю, “коли просування кожного з партнерів до своєї мети сприяє, або, як мінімум, не заважає реалізації цілей інших” (112, с.52).

При цьому ознаками міжособистісної взаємодії вважається: її предметність – з’єднання зусиль партнерів, об’єктивно обумовлене просторово-предметним змістом їхньої мети, особливим її проявом є експлицитованість щодо зовнішнього спостереження; ситуативність або залежність дій партнерів від умов, прийнятих норм, інтенсивності взаємної інтеракції; а також – рефлексивна неоднозначність. Остання інтерпретується як “можливість бути і проявом усвідомлених суб’єктивних намірів, і неусвідомлюваних або частково усвідомлюваних, що є наслідком спільної участі у складних видах колективної діяльності” (112, с.52). Найбільш точно й узагальнено комунікативно-педагогічну сутність взаємодії визначили, на нашу думку, Г.Гибш та М.Форверг, розкривши її з точки зору відношень між учасниками: “це специфічне відношення, при якому його елементи за допомогою знаків або систем знаків впливають один на одного в тому сенсі, що знак змінює чи здатен змінити стан елемента, який його сприймає” (28, с.242). Крім того, ці дослідники дійшли висновку, згідно з яким імпліцитною ознакою комунікації, яку вони вважають атрибутивною, виступає намір суб’єктів вплинути один на одного, щоб змінити психологічну ситуацію, яка

склалась, тобто реконструювати так чи інакше контекст їхніх стосунків, модифікувати поведінку один одного.

Не тільки активні дії партнерів стосовно особистості один одного, а й сама їхня присутність, як відомо, може сприяти такій модифікації. Дані особливості розкриваються, зокрема, поняттями “соціальна фасилітація” та “соціальна інгібіція”. Перше (від англ. Facilitate – полегшувати, допомогати, сприяти) означає, як правило, “обумовлений соціальним контактом взаємовплив людей, що підвищує їхню активність” (115, с.389). Таке підвищення швидкості чи продуктивності діяльності індивідів відбувається “завдяки актуалізації в їхній свідомості образу (сприйняття або уявлення) іншої людини (чи групи людей), що виступає як суперник або спостерігач” (112, с.425). Таким чином, комунікативний вплив пояснюється, зокрема, феноменом відображеної суб’єктивності, добре знайомий у практиці педагогічної комунікації й тому змодельований як необхідний у програмованому та комп’ютерному варіантах навчання.

Відкритий наприкінці XIX століття фізіологом Ж.Фере феномен соціальної фасилітації дістав свого часу глибоке експериментальне вивчення, де було вставлено низку його залежностей від умов діяльності партнерів та особливостей самої діяльності. Було виявлено, що “ефект соціальної фасилітації найчастіше має місце в ході виконання звичних, завчених завдань, але при виконанні нових і складних може навпаки, спостерігатись зниження індивідуальної активності” (115, с.389). Закономірні залежності між даними чинниками детально представлені в роботах В.Меде, Ф.Олпорта. Разом з М.В.Лаге ці явища досліджував В.М.Бехретев (“Коллективна рефлексология”, 1921 р.), розкривши частотність позитивних і негативних випадків взаємовпливу партнерів по спільній діяльності, залежності цих особливостей від психологічного клімату їхньої взаємодії. Дослідниками було встановлено, що виникнення явища “залежить від характеру вирішуваних людиною задач”. Крім того, “присутність спостерігача (суперника) позитивно впливає на кількісні характеристики діяльності й негативно на якісні, відповідно підвищуючи результативність відносно простих видів діяльності та ускладнюючи виконання утруджених дій і розв’язання складних задач” (112, с.426). Вивчалась також залежність соціальної фасилітації від ряду інших факторів (Р.Зайонц, Н.Коттрел та ін.) таких, як вік, стать, соціальний статус партнерів, а також – характер їхніх взаємин. Одержані дані й виявлені закономірності все ширше використовуються в соціальній психології та відповідній практиці організації виробничих відносин, але значно меншою

мірою подібні дослідження представлені у педагогічній психології та практиці гуманізації навчально-виховного процесу.

Протилежного змісту ефект людської взаємодії визначено поняттям “соціальна інгібіція” (від лат. *Inhibere* – стримувати, зупиняти). В “зовнішній формі слова”, що позначає поняття (за О.О.Потебнею), використано хімічний термін “інгібітор”. Це речовини, що сповільнюють перебіг хімічних реакцій різного роду (окислення, полімерізацію, корозію тощо). Таким же чином вони впливають на біохімічні та фізіологічні процеси (рост рослин, наприклад). Дані агенти – інгібітори – впливають як антиподи каталізаторів.

В психології під соціальною інгібіцією мають на увазі “погіршення продуктивності діяльності, що здійснюється, зменшення її швидкості, погіршення якості в присутності інших людей, - спостерігачів” (112, с.135). При цьому спостерігачами суб’єкт може вважати не тільки реально присутніх суперників, а й уявних. Це значно поглиблює психологічний зміст цього явища, залучаючи до нього, принаймні, феномени “опонентне коло”, “відображена суб’єктивність” та відповідні поняття, що безпосередньо причетні до форм буття педагогічної комунікації, її децентраційного та трансцендентного змісту.

В понятті “опонентне коло” (від лат. *Opponens* – заперечуючий) зафіксовано соціально-психологічний феномен впливу так званих “значущих інших” на діяльність та поведінку суб’єкта відповідних міжособистісних відносин. Вводячи дане поняття в науковий обіг, М.Г.Ярошевський мав на увазі попервах контекст творчих відносин. Тому, на його думку, зміст поняття – це коло “значущих інших”, полеміка з якими регулює діяльність суб’єкта творчості” (112, с.251). Проте, виявлення кола опонентів в аналізі діяльності й поведінки суб’єкта може розкрити динаміку його особистості та залежності такої динаміки від суспільства не тільки в творчій, а й репродуктивній діяльності.

Серед засобів впливу на партнерів чи певну аудиторію використовують і такі, котрі мають спеціальну мету щодо модифікації поведінки тих, на кого даний вплив звернуто. Таким, зокрема, є “спеціально організований вербальний вплив, призначений зменшити втрату семантично значущої інформації” або фасцинація (від англ. *Fascination* – зачарування) (112, с.426). Одноіменне поняття “вловлює” також і психологічний механізм фасцинації: цілеспрямований “вплив на волю та уяву реципієнта з метою його психологічного підкорення” (114, с.202). Можуть бути застосовані різні форми фасцинації, в залежності від орієнтації на особливості реципієнтів

вони можуть варьовати за показниками інтенсивності акустичного характеру “від мінімальної (монотонна дикторська мова) до максимальної (спеціально інтонована мова, декламація, спів)” (112, с.426).

Засобами фасцинації (так званими “фасцинаторами”) виступають вербальні (ритм, темп, інтонація) і невербальні (колір, погляд) види впливу. Крім ритмічної організації повідомлення, важливим фактором фасцинації, як довів відомий експеримент “феномен 30 жовтня 1938 р.”, вписаний, мабуть, у всі підручники з соціальної психології, виступає “семантична фасцинація, коли текст повідомлення за певних умов виявляється життєво значущим для реципієнтів, викликаючи різкі зміни їхньої поведінки” (112, с.426). Звертає на себе увагу той факт, що паніка, яку викликала в США радіотрансляція інсценіровки фантастичного оповідання Г.Уеллса “Боротьба світів” (ефект 30 жовтня), через 15 років була повторно викликана, але тепер у Еквадорі, що свідчить про закономірний характер впливу певних фасцинаторів. До них є підстави віднести також поговорі, чутки. Іноді вважають, що “різновидом фасцинації (від лат. Fascis пучок, -в’язка) є навіювання гіпнотичного стану пильним і тривалим поглядом у вічі”. Як свідчить практика пропагандистської, лекційної, а тим більше – навчально-виховної роботи, таким фактором виступає атмосфера довіри, взаємної приязні, викликана суб’єктом – фасцинатором в аудиторії, що характерно для педагогічно-комунікативних технологій взаємодії (див.: розд. 3).

Однією з важливих складових педагогічної комунікації, котра як бачимо, відображена в системі понять сучасної психології, є “групова згода”. Термін введено у науковий контекст Т.Ньюкомом. Ним означено ту психологічну базу, на якій може бути досягнута ефективна згода між суб’єктами, зокрема – об’єднаними у ту або іншу групу. Таким ґрунтом виступає “схожість картини Світу, позицій і ставлень” людей, що об’єднуються (112, с.368).

Виходячи із засад інтеракціонізму, згідно з якими особистість можна “розглядати як явище, що проявляється лише у міжособистісних відносинах, реальні вони чи ілюзорні” (Р.Карсон, 1969 р.), така згода значно наближує духовні світи людей, роблячи їх здатними психологічно приймати інших не лише як засіб для досягнення власної мети (часто – егоїстичної), але й збагнути їхню цінність та ставитись до них як до мети. Вважається, що така згода “встановлюється в процесі безпосередньої взаємодії людей шляхом взаємного прийняття членами групи позицій і ролей один одного” (171, с.368).

Власне йдеться про ту грань педагогічної комунікації, яка широко представлена у так званих “народній педагогіці” та “батьківській педагогіці”, соціальне навчання в яких відбувається саме в ході взаємного прийняття й програвання ролей. Групова згода тут виступає психологічною умовою, а розвинута таким чином згода є одним з результатів даної взаємодії.

Крім того, розглядаючи себе як учасника узгоджених дій, молодші члени родини, етносу в цілому, наприклад, починають “вписувати” своє “Я” у більш широку картину Світу, ніж та, що була до цього їм доступна. Завдяки цьому психологічному механізму прийняття та програвання ролей інших учасників мікросоціальної взаємодії дитина не тільки розширює свій “ролевий репертуар”, а й розвиває власні соціальні якості (тобто особистісні). Так, оцінюючи своє виконання ролі, дитина орієнтується вже не тільки на точку зору присутніх, але бере до уваги нормативний аспект ролі, залучений нею із спостережень за виконанням цієї ж ролі іншими, зокрема – дорослими, тобто починає орієнтуватись, як сказав би Д.Мід, на “генералізованого іншого”, засвоюючи таким способом певні соціальні стандарти.

Практика свідчить про те, що “різні індивіди, включені в групу, з часом спонтанно починають однаково оцінювати ситуацію, яка склалась, події та явища, соціальні об’єкти” (6, с. 368). Отже, за аналогією, дане соціально-психологічне навчання можна порівняти із щепленням, особливо якщо йдеться про прийняття молодшими членами сім’ї норм моралі, більшість з яких має конвенційний характер. Експериментально доведено, наприклад, що підлітки, які орієнтуються на групову думку родини стосовно небажаності паління тютюну, в кілька разів рідше порушують батьківську заборону щодо цього, ніж ті, котрі орієнтуються у цьому питанні на групову думку однолітків, які заохочують почати палити.

Цікавим з точки зору педагогічної комунікації є позиція представників еволюційної концепції в психології стосовно засвоєння людьми соціальних норм, зокрема, пов’язаних із альтруїстичною допомогою іншим. Введене еволюціоністами поняття “норма взаємності” означає “очікування людей, що їхня жопомога іншим зараз збільшує вірогідність того, що інші будуть допомагати їм у майбутньому” (6, с.364). Г.Саймон у цьому зв’язку доводить, що “здатність вивчитись дотриманню соціальних норм через природний відбір стала частиною нашої генетичної структури, люди генетично запрограмовані виучувати соціальні норми, зокрема, альтруїстичні” (6, с.365).

Прихильно розуміючи дані твердження й спираючись на дослідження Б.Ф.Поршнева, наведена вище, є підстави говорити, що комунікативні

мотиви людських відносин теж генетично обумовлені людським способом співжиття, один з провідних механізмів попутного навчання при якому виступає ні що інше як педагогічна комунікація. У визначенні останньої та відповідного поняття ми виходимо з результатів її дослідження, в тому числі й поданого у даному розділі. Психологічний зміст педагогічної комунікації, як ми вважаємо, полягає в тому, щоб прилучити інших до тих компонентів свідомості та діяльності, котрі є цінними для суб'єкта даного виду людської комунікації й прогноуються ним як такі, що можуть скласти не меншу цінність, згідно з його інтенцією, і для реципієнта.

Як уже підкреслювалось, одні з фундаментальних й, до того ж, прозорих, у порівнянні з рештою форм суспільного виховання, способів буття педагогічної комунікації є народна і батьківська педагогіка, особливості яких слід розглядати спеціально, бо вони є перлиною культури кожного народу, носіями його цінностей і культурно-історичної визначеності серед інших етносів. Завдяки цій емпіричній педагогіці протягом століть відбувається спонтанне прилучення підростаючого покоління до процесу наслідування й творення загальнонародного досвіду. Тут має місце трансляція батьківським поколінням, як сказав би С.Л.Рубінштейн, “з середини себе буття”, призначене молодим, які до того ж приймаються й поцінуються як його найважливіший адепт. Колективні уявлення, що утворюються таким чином, цементують народ, бо значною мірою апелюють до сформованої групової згоди, яка передається від покоління до наступного покоління. Мабуть тому поняття ‘колективні уявлення’ Е.Дюркгейм використав “для пояснення соціального походження людської психіки” (112, с.168), маючи на увазі в тому числі комунікативно-педагогічні механізми й джерела тих “компонентів системи знань, норм поведінки, що складають соціальний досвід” (112, с.168) народу в цілому та є певною базою для формування досвіду індивіда.

Послідовники Е.Дюркгейма (С.Московичи та ін.) запропонували концепцію та відповідне поняття “соціальні уявлення”, які мають на меті “виявити тенденції функціонування структур буденної свідомості в сучасному суспільстві” (112, с.375). Концепція ця до певної міри виступає антиподом сцієнтистських підходів до розуміння суспільної свідомості, запозичених у американської соціальної психології. На відміну від них автори твердять, що “ментальні (духовні) структури суспільства покликані зміцнювати психологічну стабільність соціального суб'єкта (групи чи індивіда) та орієнтувати його поведінку в ситуаціях, що змінюються” (112,

с.376). При цьому соціальна реальність, яка розглядається як предмет вивчення, є сукупністю соціальних уявлень. В індивідуальній свідомості суспільні відносини представлені саме завдяки трансляції соціальних уявлень, зокрема - передачі їх від старшого покоління до наступного, адже, на переконання авторів концепції, соціальні уявлення є “особливою формою колективного знання, яке засвоюється окремим індивідом” (112, с.376). На користь значущості таких уявлень для соціального суб’єкта свідчить їх структурний склад. Так, транслюється інформаційна складова соціальних уявлень, представлена сумою знань про предмет уявлення, поле уявлення, котре характеризує з якісного боку організацію його змісту, а також – передається установка стосовно об’єкта, що є базовим в уявленні.

Пов’язана з функціонуванням у буденній свідомості соціальних уявлень динаміка має кілька фаз їх об’єктивації. По-перше, це асоціювання об’єкта, що уявляється, з конкретними особистостями або “персоніфікація”; по-друге, це утворення так званої “фігуративної схеми” уявлення, тобто створення в свідомості суб’єкта репрезентованої у візуальному плані ментальної конструкції, на яку спирається думка в разі використання певного соціального уявлення; по-третє, має місце так звана “натуралізація” – “оперування в буденній свідомості елементами фігуративної схеми як автономними об’єктами сутностями” (112, с.376). До того ж авторами концепції запропоновано кілька напрямків аналізу соціальних уявлень: аналіз індивідуальної картини Світу; вивчення групових уявлень; дослідження поміжгрупових соціальних уявлень, “детермінованих, з одного боку, загальносоціальними факторами, а з другого, частковими, ситуативними особливостями взаємодії” (112, с.376); аналіз системи уявлень, характерних для великих соціальних груп.

В цілому поняття “соціальні уявлення” як центральна категорія відповідної концепції є одним з небагатьох прецедентів звернення у науковій психології до феноменології буденної свідомості, котра, до того ж, формується спонтанно, - так, як це відбувається в ході натурального здійснення педагогічної комунікації, прикладом якої, як уже показано, є навчально-виховна взаємодія у батьківській та народній педагогіці. Тож принциповим можна вважати включення до множини тих понять, які так чи інакше “вловлюють” психологічну сутність педагогічної комунікації, уявлень про народну та батьківську педагогіку, що представлені в буденній, а також науковій свідомості, в світогляді тих, хто безпосередньо або ж опосередковано бере участь у соціальному вихованні в усіх його формах.

У народній педагогіці, як відомо, накопичено велетенський досвід практичного здійснення ефективного зв'язку поколінь, де одночасно забезпечено традиційність, наступність, неперервність і розвиток як памолоді в цілому, так і кожної молодої людини окремо. Тому накопичений віками досвід виховного впливу визнається народною цінністю, колективним автором котрої є увесь народ. Поняття “народна педагогіка” у соціально-науковий обіг увів К.Д.Ушинський, який вважав цю систему виховання педагогічною мудрістю, створену народом протягом своєї історії. “Це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду, - пише М.Г.Стельмахович, - що виробляється в домінуючих серед народу поглядах на мету і завдання виховання, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання” (136, с.11). Поруч з іншими творчими доробками народу (філософією, мораллю, етикою, астрологією, матереологією, агрономією, ветеринарією, кулінарією та ін.) народна педагогіка є витвором національної культури, що відрізняє один народ від решти. Однак, є ті спільні сентенції, що притаманні всім або ж переважній більшості народів. Насамперед це стосується цілей, завдань та засобів народної педагогіки, їх зосередженості у фольклорних творах (піснях, казках, легендах, прислів'ях, приказках), у танках, обрядах, традиціях, іграх та віруваннях.

Народна педагогіка, таким чином, виступає певною школою життя, що включає кілька фаз соціалізації (таких, як гоменізація, енкультурація тощо), здійснюваної попервах родиною і в родинному колі. Емоційно-емотивний вплив на дитину, підлітка, юнака мають послідовно колискова пісня, дитячі забавки та іграшки, загадки, казки, скоромовки, народні звичаї, обрядовість, традиції праці, розваги, ставлення до природи, родичів, друзів, інших націй тощо. Все це поєднує людей не тільки між собою, й з минулим, історією роду, нацією в цілому, з якими виховуваний має себе ідентифікувати. Наставництво роду спрямовує розвиток допитливості, направлює її на осягнення природних і суспільних явищ, залучає до відповідної релігії, вселяє в свідомість і почуття необхідні заборони (мотиви яких апелюють до Страху Божого). Воно також оберігає від небажаних для соціуму вчинків, розкриваючи зокрема їхню приреченість у табу, притчах, прислів'ях сатиричних приказках, гуморі, дотехах. Повчання можуть мати і етнопедагогічний характер, якщо вони побудовані на засадах буття конкретної етнічної спільності (див.: 24).

Стрижневе місце у проведенні в життя настанов народної педагогіки надано родині, тому, поруч з поняттям “народна педагогіка” має автономне

значення поняття “батьківська педагогіка”. Визначаючи зміст цього поняття, яке, до речі, він і започаткував, В.О.Сухомлинський зазначав: “Без батьківської мудрості немає виховуючої сили сім’ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов’язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою” (138, с.21).

Про силу виховного впливу батьків говорять числені народні прислів’я і приказки типу: “Які мамо й татко, таке й дитятко”, “Які самі, такі й сини”, “Яка мама, така сама”. Батькам, і матері, і батькові в цій педагогічній мудрості відведено певні ролі, поставлені завдання, виведено обсяг і рівень відповідальності за долю родини в цілому й за дітей, благополуччя у подружньому житті. Родинні стосунки, насамперед ставлення до дітей, широко представлені у народних піснях, приказках типу: “Дитина хоч кривенька, та батькові й матері – миленька”. Не меншу увагу люди завжди приділяли й обов’язку дітей перед батьками: “Шануй батька й неньку – буде тобі скрізь гладенько”. Старше покоління родини, дідусі й бабусі, - шановані у батьківській педагогіці як носії частот, вікової мудрості, стриманості, адже “вік звікувати – не пальцем перекивати”.

Отже, якщо обмежитись аналізом лише наведених за принципом “випадкової виборки” понять сучасної психології, то є достатні підстави вбачати у їхньому змісті імпліцитно-комунікативні, зокрема – комунікативно-педагогічну спрямованість, що не може не свідчити про саме таку сутність психічного, насамперед – людської психіки. Даний зміст реалізується практично в “знятому вигляді” (за Гегелем) якщо не в кожному, то в переважній більшості тих феноменів і фактів, котрі визначені наведеними поняттями.

Репрезентований в останніх поелементно, комунікативний зміст тяжіє до системи, котра з необхідністю потребує відповідного усвідомлення, проте діалективного, ознакою якого вже виступила сентенція Г.Лейбніца: “ціле осягається в елементі, елемент – у цілому” (“Монадологія”, 1714 р.), що в сучасній науці знайшла продовження в холономному (голографічному) конструюванні при осягненні цілісності. Прецедентом такого конструктивного осягнення є система психології, вибудована В.Вундтом. Застосувавши ідею аперцепції (Г.Лейбніц та ін.), він розкрив єдність психічного на цій основі, де аперцепція з’єднує емпіричні психічні факти в єдину систему. Носієм, вмістилищем такої цілісності, як відомо, може бути лише свідомість дослідника, здатна оперувати знаковими моделями

дійсності. Адже, як зазначав С.Л.Рубінштейн, символізація, репрезентація одного через друге є загальним і магістральним принципом побудови структури психічного. “За допомогою знаку, - підкреслив В.А.Роменець, - будь-яке часткове у свідомості потенційно містить у собі ціле і переходить у нього. Свідомість звільняється від безпосередності субстрату відчуття і чуттєвого споглядання. Знак витає у чистій сфері значень’ (128, с.123).

Таким чином поняття, що несе знакову функцію, має виступити певним ґрунтом для формування системи комунікативної психології. Адже “Мати поняття про той чи інший об’єкт, - констатував В.В.Давидов, - означає вміти в думці відтворювати його зміст, будувати його. Дії щодо побудови та перетворення мислевого предмету є актом його розуміння та пояснення, розкриття його сутності’. У цьому контексті поняття повинно розглядатись як засіб не тільки опредмечення, а й розпредмечення, що забезпечує проведення позитивних теоретичних досліджень педагогічної комунікації у притаманних їй праксеологічних формах буття, в яких вона функціонує у соціальній практиці, моделюючи зразки діяльності й поведінки, адекватні комунікативності людської природи. Звернемось тому до праксеологічного аспекту педагогічної комунікації.

Розділ 3. ПРАКСЕЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

3.1. Просоціально-комунікативні засади розбудови системи освіти

Попри психологічну розгубленість і фрустрацію, викликану соціально-економічною кризою, Україна продовжує орієнтуватись на проведення реформи, насамперед у майново-господарській сфері. Та, разом з намаганнями подолати гострі економічні проблеми сьогодення, наше суспільство, якщо воно прагне майбутнього, має з не меншою наполегливістю і розумною винахідливістю здійснювати відродження особистості, зокрема зцілювати свідомість людей від облудної простоти тоталітарного способу духовного буття. Деформоване її невротизуючим пресінгом людське Я не розпрямиться одразу, навіть за виключно сприятливих політичних умов. Як і наркотична, тоталітарна залежність дуже інертна, вона здатна до самостимуляції, особливо - в делікатних стосунках ідеологічного виховання, взаємодії з підростаючим поколінням (9).

Натомість суспільну свідомість, особливо - молоді, необхідно прилучати до ідей гуманізації, добра, демократії, справедливості, краси, інших загальнолюдських цінностей і чеснот.³ Адже саме духовність є стрижнем життєвої мети найвищого рівня достатності (Арістотель), бо досягається вона заради неї самої. Решта ж цілей, важливих самих по собі, може виступити при цьому проміжними етапами та засобами її втілення. Знаменним і одним з перспективних кроків посттоталітарного суспільства в Україні по шляху духовного оновлення є реформування системи освіти. Отже важливо, у цьому зв'язку, проаналізувати психологічні особливості здійснення демократичних та гуманістичних перетворень загальноосвітньої школи, – однієї з наймасовіших ланок суспільного виховання підростаючої особистості.

Добре відомо, що не створивши відповідні творчі потенції суспільного організму, не звільнивши його від анахронічних настановлень, стереотипів, оцінок, симпатій та антипатій, важко сподіватись на доволі масову появу особистостей, вільних від певних ідеологічних забобонів, екстремістських

³ Йдеться про цілеспрямований розвиток свідомості людей за допомогою культури, котра, як підкреслював відомий філософ М.К.Мамардашвілі, складає не сукупність готових цінностей і продуктів, що лише очікують на вживання чи усвідомлення. Це здатність і зусилля людини бути (75,с.189).

схильностей тощо, людей, дійсно гідних соціальної й психологічної (внутрішньої) свободи. Та для проведення соціальних і економічних реформ в інтересах і на запит пересічного громадянина потрібні саме такі особистості. Тож, якщо пов'язувати відповідні надії переважно із спонтанною появою такої необхідної національної еліти, треба, як і легендарний Мойсей, покладатись в основному на плин часу. Об'єктивно він мусить сприяти поступовому очищенню свідомості людей від тоталітарних нашарувань. Через 30-40 років, хоча б унаслідок природної зміни поколінь, мають віднайтись ті, хто потужно очолить духовний ренесанс. Інакше, принаймні, важко зрозуміти мотивацію некритичної згоди, певного заціпеніння, що під ударами долі охоплює населення, бо здебільшого народ безмолвствует, як сказав би О.С.Пушкін.

Не можна не зазначити, що більшість дослідників даного моменту в наступності поколінь, відкинувши зовсім не зайві, як на нашу думку, морально-психологічні сентенції, саме і радить орієнтуватись на нову генерацію українців. З ними пов'язувати відповідні соціальні очікування та економічні прогнози. Принаймні, з тими, кому зараз не більше 6-8 років і навіть з молодшими, а ніж з нині соціально активними, – кому виповнилось 25-40 літ та старшими за них.

На останніх надії не дуже високі. До певної міри цей скепсис виправданий, бо в настановленнях старших даються ознаки десятиліття позадемократичного їхнього буття з його духовними й соціальними деформаціями, політичними міфами, ідеологізованими цінностями. У тій або іншій формі все це тяжіє над переконаннями, звичками й підсвідомістю достатньої частини старшого покоління, втягуючи його представників у ностальгічне перебільшення сенсу минулого і перешкоджаючи конструктивно поставитись до появи нових соціально-економічних реалій та суспільних відносин, малоприйнятних з їхніх світоглядних позицій. Не додає оптимізму цій частині суспільства і нинішня скрутна ситуація, в якій нормою стають серйозні матеріальні нестатки, а також - певне нівелювання особистого внеску кожного з них у громадське багатство й престиж держави. Почуваючи себе скривдженими за цих умов, вони поповнюють опозицію реформам, психологічно наближаючись до внутрішньої еміграції або прийняття статусу так званого втраченого покоління, художньо визначеного в свій час Е.Ремарком (119).

Найбільший суспільний інтерес, з наведеної точки зору, можуть явити собою наймолодші члени суспільства. Проте природно, що старт їхньої

реформаторської діяльності відсунуто часом здобуття знань, учіння й формування відповідної соціальної зрілості. А це, в свою чергу, з необхідністю вимагає рішучих кроків держави назустріч старшому поколінню з метою зацікавити його фахівців взяти патерналістську участь у даному процесі, – включитись таки у реформи й прийняти їх хоча б на засадах природничого патронату щодо підростаючого покоління.

Отже, можна вважати, що цільовий розвиток системи освіти, насамперед – школи, набуває ключового значення, в тому числі - для розв'язання багатьох стратегічних і повсякденних питань реформування державного буття, становлення громадянського суспільства в Україні. Важко не погодитись у цьому зв'язку з думкою проф. В.О.Пономаренка, котрий ще в 1991 році, передбачаючи подібне розгортання соціально-політичної ситуації на пострадянському просторі, закликав почати з того, що підняти школу з глибин громадського забуття, бо саме вона має стати генератором нових творчих сил перебудованого суспільства (105, с.75). Дійсно, якщо не відмовитись у розвитку шкільної справи від залишкового принципу, то зрештою зазнає від цього не тільки освіта, школа, але й кадровий потенціал держави, а далі за порочним ланцюжком - досконалість і адекватність її економічних стратегій, політичний, військовий престиж та, мабуть, і доля загалом. Добре відомо, що школа і держава (як органи суспільства) взаємозалежні: без процвітаючої школи, де провідною метою є особистісний розвиток учня, майже неможливо реформувати основні сфери державного управління суспільством. Але, не перебудувавши відповідним чином соціальні відносини, не створиш повноцінну школу. Японське чудо соціально-економічного стрибка у післявоєнний період ще раз переконливо засвідчує плідність даної діалектичної залежності розвитку суспільства від розбудови школи (152).

Її оновлення в Україні, виходячи з наведених історичних та соціокультурних реалій, повинно достатньою мірою відповідати засадам демократичних перетворень, подоланню посттоталітарних тенденцій у людських відносинах і, в тому числі, – сприяти подоланню традицій адміністративно-наказової педагогіки як залишку авторитарної внутрішньої політики в лоні суспільного виховання. При цьому, просування цих кардинальних перетворень у повсякденне життя школи залежить не тільки від прийняття певних законодавчих актів. Воно вимагає відповідного теоретико-методологічного осмислення існуючої практики формування особистості учня і, звичайно, створення новітнього змісту педагогічних

технологій для навчально-виховного процесу. З цією метою важливо також окреслити, якою має бути сучасна масова школа, та, виходячи з цього, – які саме соціальні суб'єкти повинні взяти найактивнішу участь у визначенні пріоритетів її розвитку. Не менше актуальним є питання про те, яке саме й чие соціальне замовлення мала б здійснювати оновлена школа. Аналіз різноманітних проектів, новацій щодо майбутньої школи в Україні не залишає сумнівів у тому, що в обговоренні та розв'язанні даного кола питань зацікавлені всі або ж більшість тих прошарків суспільства, котрі причетні до розбудови й управління системою освіти (30; 74). Тож звернемося до поставленої проблеми.

Школа, за образним визначенням фундатора її європейського зразка, Я.А.Коменського, призначена бути майстернею людей, проте від характеру відповідного соціального замовлення, що нею здійснюється, залежить зміст, організація педагогічного процесу й, зрозуміло, продукт її діяльності - випускник, громадянин, особистість. Потреба ж у школі того чи іншого гатунку, як відомо, безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку суспільства, його державним устроєм. Так, якщо освіту орієнтовано на обслуговування в основному державних інтересів, а вони, за М.О.Бердяєвим, обертаються для особистості домаганнями тоталітарного характеру (15), то школяра навчають і виховують для задоволення насамперед державницьких потреб суспільства. Така школа повинна, виконуючи дане соціальне замовлення, схилити особистість до відповідного функціонування в межах пануючих відносин і цінностей, охороняти й відтворювати їх, хоча це й не афішується відповідною системою виховання. Державна школа в США, скажімо, призначена і готує до американського способу життя і тим емігрантам (зокрема – з держав СНД), котрі такої підготовки не зазнали, дуже важко адаптуватись до вкорінених там суспільних відносин. А радянська школа, попри офіційно проголошені гасла щодо виховання всебічно розвиненої особистості, фактично опікувалась формуванням ідеологічно закомплексованої, однобічно підготовленої та конформної особистості. Належним чином тут дбали про індивідуальну здатність учнів включатись у господарську діяльність, відповідати об'єктивним вимогам мілітаризованого виробництва. Звичайно, держава, хай і тоталітарна, не могла не турбуватись про те, щоб випускники школи досягли певного рівня знань, особистої культури тощо. І хоча в умовах ідеологічного тиску пересічна особистість мала знати тільки те, що їй знати дозволено, це був досить пристойний рівень

підготовки до життя в існуючому на той час соціально-технологічному просторі, до якого вона мала активно приєднатися.

В даній системі суспільних координат учень виступав об'єктом, матеріалом для переробки, з якого, за заздальгідь усталеним зразком, формувались якості потрібної державі людини, корисного їй громадянина. Йому прищеплювалась класова, а не загальнолюдська мораль, він повинен був сповідувати соціалістичні, а не демократичні, ліберальні або інші цінності, засвоїти відповідні соціальні стереотипи, настановлення тощо. Він мав, у решті решт, стати ще одним гвинтиком велетенської тоталітарної машини, а цінність його особистості вимірювалась, зокрема, ступенем керованості, здатністю в достатній мірі відповідати запитам адміністративно-командної системи. Ігноруючи індивідуальність і значущість окремої людини, зазначає популярний російський психолог О.Асмолов, система вважала, що зберігає себе. З цією метою нехтувались і здобутки науки, орієнтовані на розвиток особистості. Ці науки, – пише він, – небезпечні для такої системи, оскільки створюють інститут мінливості, непередбачуваності в суспільстві, й тим самим протистоять командно-адміністративному стилю управління (8, с.9). Зрозуміло, що за цих умов соціальне замовлення школі не могло бути іншим.

В той же час, ані сам учень, ані його батьки не обирали змісту цього секвестрованого виховання, де школяр не був суб'єктом необхідного знання та вміння розвивати власну людську природу, гідність, духовність, індивідуальне прагнення внутрішньої (психологічної) свободи, родинних традицій. Дійсно вільною особистістю, якщо і ставала, то не завдяки, а всупереч впливу освітньої системи, засадам її функціонування. Масова школа не цікавилась (до речі, цю традицію не подолано і зараз), чи потрібні їй наскільки, якщо це так, учневі - йому як людині, що має власні права, а не тільки обов'язки перед державою, - ті знання, інформація, яку починаючи з першого класу їй ретельно постачають. Незалежно від того, чи обере її чи ні, технологія навчання фабрикує особливий тип особистості - інтелектуального споживача, - констатують у цьому зв'язку О.Асмолов та Г.Ягодін, - малоініціативного учня, котрий бере із скарбниці знань, те, що вже перероблено для нього вчителем' (9,с.11-12). Не дивно, що дитячі чому? в школі зникають, натомість учні одержують відповіді на запитання, котрих перед собою не ставили. В дану соціальну технологію взаємовідносин пізнавальна мотивація не вписується, як потім і його самостійний вибір життєвого шляху, світогляду. Не може сприяти становленню дійсної

самостійності й укорінена в той час практика розв'язання учбових задач з повним і достатнім для одного (а не багатьох) варіантів розв'язання набором умов.⁴ Адже життя майже не ставить такого характеру проблем, або вони виникають дуже рідко. В той же час, саме вони переважають у змісті навчання. Як наслідок, іншими словами, руйнується суб'єктна активність людини, вона, за влучним виразом відомого сучасного психолога О.М.Леонт'єва, розплачується зuboжінням душі за збагаченням інформацією.

Проте, мета державної школи як раз і полягала в тому щоб у такий спосіб підготувати молоду людину до переважно адаптивних форм пізнавальної активності, сформувати певний тип особистості виконавця, спрямовувати розвиток саме такої єдності форм свідомості й поведінки. Розроблені у відповідності з цією метою педагогічні технології не сприяють становленню та запуску психологічних механізмів самоактивності особистості, як це відповідало б її природі. Проаналізувавши психолого-педагогічний та методологічний аспект навчання, вибудованого за цими засадами. І.С.Якиманська констатує наступне. У 50-60-ті роки почали неприховано визнавати необмежені можливості управління психічним розвитком людини через навчання. Ідея управління, запозичена в ці роки з технічних наук (кібернетики, теорії інформації), була перенесена у педагогічну психологію. Розроблювані на її основі навчальні програми відтворювали своєрідний механізм інтеріоризації (зовнішнє у внутрішнє). Формування психічних процесів почали ототожнювати з управлінням психічним розвитком. (підкреслено нами - С.М.). 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 завданих програм, їхнім відтворювачем, своєрідним імітатором дій педагога, навчаючої машини. (169, с.7).

Відповідним чином готувались і педагоги. Їхнє навчання виходило з традицій організації виховного процесу в школі як моносуб'єктивного, тобто такого, в якому визначальну роль, пріоритет інтересів закріплено за дорослим, вчителем. Значне місце при цьому посідають елементи авторитарної педагогіки, сутність котрих зводиться з рештою до того, що

⁴Учбових задач у широкому розумінні: не тільки математичних, а й лінгвістичного, біологічного, географічного чи іншого змісту, а також - мислительного, імажинативного, мнемічного характеру тощо.

розвиток учня відбувається в основному завдяки цілеспрямованому формуванню, в якому вчитель застосовує спеціально для цього розроблені техніки та технології, – засоби модифікації (перетворення, відозміни) діяльності виховуваного учня. Навчання й розвиток його, як вважається, відбувається внаслідок інтеріоризації або перенесення у внутрішній, психічний план, тих зовнішніх дій, їхньої послідовності, що організовані саме вчителем для засвоєння певного змісту, вкорінення останнього у психіку, особливості поведінки та діяльності, якості особистості учня.

В багатьох сучасних педагогічних технологіях, що витримані в душі даної психотехнічної ідеології, іншим фактором психічного розвитку, безпосередньо пов'язаним із індивідуальними особистостями біологічного та психічного дозрівання, соціальної ситуації, способу життя надається другорядне значення. Так вчитель, вихователь мають не виходити з цих та інших особливостей, а враховувати їх, щоб власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних та духовних цінностей, світоглядні позиції поступово каналізувати й спрямувати таким чином, щоб вони якомога повніше відповідали меті такого навчально-виховного процесу, а саме - певному зразку особистості дитини того або іншого віку. Це, як бачимо, нагадує духовне виробництво, в якому реалізовано, як зазначає російський психолог О.Б.Орлов, ідеї формуючого, керованого навчання, для яких дитина потрібна лише як матеріал, а вчитель - лише як оператор, що контролює технологію навчально-виховного процесу. Особистість дитини й особистість учителя тут потрібні лише остільки-оскільки, а точніше – зовсім не потрібні – підсумовує своє дослідження О.Орлов (95, с.19). Діяльність вчителів у руслі цих традицій спричинює відомі педагогічні огріхи, що морально нівечать і особистість дитини, і, як бумеранг, деформують особистість вчителя - провокують так зване професійне вигоряння педагога.

Така, як її часто називають, адміністративна педагогіка з притаманним їй рисами наказового навчально-виховного процесу, звичайно, не може бути гарантом, а тим більше - втілювачем, прав дитини, що прийняті ООН. А втім, необхідно зазначити, що не тільки пострадянська, значна частина державних шкіл світу тільки-но починає зрікатись розуміння права дитини на освіту як її обов'язку вивчитись на дорослого і, отже, під орудою дорослих подолати той недолік, яким для сучасних традицій наступності поколінь фактично (але офіційно не проголошено) виступає дитинство (67).

В цьому, принциповому для реформування школи, питанні знаходить загостреного виразу актуальна гуманітарна проблема, пов'язана із

встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на суспільство. Впритул до кінця 80-тих років пріоритет визнавався за суспільними впливами. Навіть спроба відомого етнопсихолога Маргарет Мід обґрунтувати типологію історично змінних відносин між старшим і молодшим поколіннями була зустрінута ніщивною критикою частини культурологів, психологів і соціологів. Проте, прослідкувавши типи відносин між поколіннями на зламі до індустріального й індустріального виробництва, М.Мід показала появу наприкінці ХХ-го століття нового характеру цих відносин. Їм притаманна втрата виключного впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність памолоді. Тенденцією вказаних взаємовпливів поволі стає необхідність для старшого покоління вчитись новому, нетривіальному в досвіді молодих, зокрема щоб вміти впливати, наставляти їх (82). Інший дослідник піднятої проблеми, Е.Еріксон, намагаючись подолати несвідомі забобони суспільства у поводженні з дітьми, прийшов до висновку, згідно з яким за спрощеними моделями відносин дорослий-дитина, вчитель-учень приховано той головний факт, що людське дитинство складає найбільш фундаментальну основу людської експлуатації (166,с.376). Фактично Е.Еріксон розкриває тут і ті психологічні чинники, що підживлюють інерцію побутової свідомості, в тому числі й вчителів, - своєрідну традицію дискримінації особистості дитини, учня, котрі так характерні для повсякденного нерелексивного спілкування дорослого, педагога з дітьми та юнаками в школі та поза нею. Така практика, а вона, на жаль, характеризує не тільки школу минулого, прийнятна для соціально-психологічного клімату авторитарного суспільства. Вона сприяє втіленню школою насамперед замовлення держави, її соціальних наставлень щодо мети, змісту, психологій формування особистості системою шкільних установ, певного диктату останньої стосовно прав учня як особистості на індивідуальний вибір не тільки світоглядних позицій, а й майбутнього в цілому.

Природне ж право родини на визначення бажаного майбутнього для своїх дітей не співпадає з такого характеру пріоритетами шкільного навчання й виховання. Але державне замовлення школі майже не залишає або залишає занадто мало місця для втілення очікувань і сподівань сім'ї стосовно морального, національного, статевого, валеологічно доцільного та релігійного виховання. Тоталітарна держава й, відповідно, школа виходили з того, що подібної проблеми взагалі не існує, а інтереси родини (яка виступала ні чим іншим як осередком держави, за Ф.Енгельсом) майже

повністю співпадають з потребами держави. Більше того, за часів М.С.Хрущова школи-інтернати мали на меті, зокрема, витіснити з свідомості дітей та їхнього життя вплив родинного світу, котрий уповільнював або, навіть, заважав комуністичному вихованню людей майбутнього, особистостей комуністичної доби. Сумні наслідки застосування цих ідей, які найбільш виразно далися взнаки народам крайньої півночі СРСР, ще раз засвідчили свою соціально-педагогічну непридатність та негуманність. Звуження, редукція зв'язків між поколіннями, з усіма їх психологічними й соціальними результатами, може поступово привести до дегуманізації суспільного життя в цілому, відчуження памолоддю власних батьків і старшого покоління загалом.

Приниження ролі батьківського замовлення у системі суспільного виховання дається взнаки й на інших рівнях функціонування школи. Окреме місце тут належить певному нехтуванню материнськими мотивами охорони дитини, в широкому, передовсім - моральному, розумінні замовлення школі з боку батьків, піклуванню про її фізичне благополуччя, здоровий спосіб життя, її майбутнє. Недостатня (і морально, і юридично) практика забезпечення таких очікувань батьків викликає внутрішнє, часто приховуване протистояння режиму шкільного життя дитини. Навчені прикладами, на кшталт Павлика Морозова, батьки ремно піклуються про родовий духовний зв'язок з дитиною. На перетині цих інтересів і зміцнюється подвійна мораль особистості, нівечиться дитяче сумління. І хоча зміст турботи батьків може здаватися чимось ідилічним, навіть архаїчним, вона своєрідно обстоює дуже важливу мету суспільного виховання: освіта, знання й кваліфікація потрібні дитині тією мірою, якою вони зроблять її духовно повноцінною та людські щасливою. На ґрунті такого піклування про дітей можуть бути поєднані як взаємодоповнювальні замовлення школі з боку сім'ї та держав, принаймні, консенсус стає можливим.

У такому русі назустріч одне одному унікальне місце належить професійно виваженому замовленню, насамперед – в організації та здійсненні гуманістично спрямованої педагогічної комунікації, вчителю (в широкому розумінні), котрий має на меті зміцнювати згаданий родовий зв'язок, надаючи йому конкретних форм, зокрема - сприяти розвитку моральних почуттів, вміння учня вносити в світ людей гармонію та злагоду⁵. З цією метою вчителі, котрі ставляться до підопічних учнів як до мети

⁵Більш детально цей аспект підготовки педагога-гуманіста висвітлено нами в (63).

соціального виховання, вбачають у них майбутнє суспільства, мають озброїти їх вмінням не тільки осягти сутність актуальних суспільних домагань, а й навчитись змінювати останні, орієнтуючись на загальнолюдські та національно-своєрідні засади розбудови суспільних відносин.

При цьому одним з вагомих джерел соціального замовлення школі, здійсненого під патронатом педагогічної громадськості, постає право дитини бути визнаною як повноправна людина з усіма юридичними та психологічними висновками, що з цього випливають. Дух і буква цих пріоритетів значною мірою представлені в Декларації прав дитини, ратифікованій серед інших держав і Україною. Людиною і громадянином дитина має бути визнана передовсім школою, - реальною практикою відносин, котрі тут мають місце між старшим і молодшим поколінням. З цим, принаймні, пов'язані очікування більшості опитаних нами учнів сучасної загальноосвітньої школи (86,с.43-45).

Не останнє місце серед соціальних замовлень школі належить громадянському суспільству, що прагне свідомого й чесного виконання її випускником норм закону й моралі, збереження власної гідності та честі, чеснот народу, з яким він себе ідентифікує. Не зажаданою поки що, але такою вартою уваги реформаторського хисту організаторів освіти, в цьому зв'язку, є скарбниця досвіду народного виховання. Воно сягає не тільки глибин ментальності нашого народу, а піднімає його значення до вимог сучасного становлення особистості. Ще видатний вчений К.Д.Ушинський, котрому, до речі, належить ініціатива щодо введення у науковий обіг поняття народна педагогіка, слушно підкреслював: Не педагогіка і не педагоги, але сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заодно з іншими громадськими силами, допомагає йти ним окремим особам і новим поколінням (145, с.109).

Ідеологи сучасної європейської школи (Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський, Я.Корчак та ін.) джерелом своїх наукових пошуків вважали саме народну дидактику, фольклор, традиції взаємин між поколіннями. Одним з перших в Україні, хто збагнув силу й значення народної педагогіки для соціального виховання, був Г.С.Сковорода, який порівняв простий народ з творцями педагогічної науки. Він твердив, що правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло в кремені (див.:136,с.22). Потенціал народного слова, як відомо, використовував у своїх творах І.П.Котляревський, створюючи певні канони подружніх взаємин (Наталка Полтавка), обов'язку батьків щодо правильного

виховання власних дітей, патріотичного ставлення громадян до долі своєї батьківщини тощо (Енеїда). Т.Г.Шевченко, створюючи Букварь южнорусский (1861р.), широко використовував народні прислів'я і приказки, казки. За твердженням М.Г.Стельмаховича (136), К.Д.Ушинський майже 75 відсотків матеріалу, вміщеного у першій частині його славетного підручника Рідне слово, на вивченні якого виховувалося не одне покоління, використав фольклорні джерела. Відоме ґрунтовне й позитивне ставлення до змісту й перспектив використання здобутків народної педагогіки П.П.Блонського, С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. Перелік цей можна продовжити, проте й так зрозуміло, що громадянське суспільство з його життєстверджуючою народною педагогікою потребує до себе не меншої уваги з боку архітекторів сучасної школи в Україні, ніж виконані на замовлення держави стандарти освіти, котрі претендують на ексклюзивне право у формуванні не тільки змісту освіти, а і школи як такої в цілому.

Отже, просоціальне розуміння реформ освітньої системи, які набувають нині провідного значення не тільки для розбудови власне освіти, а є консолідуючим осередком суспільного поступу взагалі, передбачає врахування, принаймні, п'яти аспектів соціального замовлення загально-освітньої школи. Крім добре відомих пріоритетів держави, йдеться про гармонійне поєднання в такому замовленні згаданих інтересів родини, очікувань самих учнів, професійних настановлень педагогів і, звичайно, - інтересів громадського суспільства, що поволі встає з колін в Україні. Тільки їхній консенсус (а не протиставлення, яке має місце й досі) зробить школу не стільки державною, скільки загальнонародною, що прямуватиме від традицій адміністративно-наказового буття до демократичних та гуманістичних цінностей.

3.2. Комунікативний потенціал педагогічної діяльності

Соціальне виховання учнів, зокрема в Україні, значною мірою пов'язане з діяльністю школи, педагогів, соціальними зв'язками дітей з класними колективами, міжперсональними стосунками школярів. З огляду на це, школа може достатньою мірою сприяти становленню у молоді якостей вільної, принаймні, не закомплексованої особистості. Це означатиме в першу чергу здатність вихованців школи до розумного використання наданих прав і свобод, вміння скористатись соціальною свободою (тобто наданою суспільством), а також прагнення опанувати свободою психологічною або внутрішньою. Значущість таких соціально-педагогічних

перетворень підкреслювалась зокрема К.Роджерсом: “Доки людська істота не сприйматиметься як гідна довіри, люди при владі вважатимуть за свій обов’язок контролювати її. Саме цей глибоко вкорінений спосіб мислення має змінитися, перш ніж стануть можливі тривало діючі організації, що реалізують підхід, центрований на особистості” (113, с.250).

Таким чином, відповідна підготовка кадрів учителів, плекання професійно-педагогічної еліти для школи набуває значення певної умови щодо подолання кризових явищ в освіті, здійснення демократичних перетворень в суспільстві. Зупинимось тому на деяких елементах підготовки як субекта педагогічної комунікації.

Дійсно перебудувати на гуманістичних засадах педагогічний процес, його серцевину - виховуючу дітей взаємодію з ними можуть вчителі з відповідальними поглядами, гуманістично-педагогічною філософією, професійний хист яких прилучено до педагогічних технологій співробітництва, культивування взаємної довіри та поваги між учнями й учителями. Традиції адміністративної педагогіки в свідомості й діяльності сучасного вчителя мають оступитись місцем гуманістичному розумінню учня як субекта власного учіння і розвитку, як мети навчально-виховного процесу (див.: 113).

Все це вимагає не стільки організаційної реконструкції системи підготовки вчителів, скільки розробки нового її змісту (в тому числі - психолого-педагогічного), створення відповідної парадигми щодо формування професійних рис особистості й діяльності вчителя. Разом з цим, такі практичні заходи щодо змін у системі підготовки вчителів не повинні порушувати міри, тобто - руйнувати визначеність соціально-професійної ролі педагога. Вчитель, скажімо, не може перетворюватись на соціального працівника, що зайнятий опікою, доглядом, як не може він залишитись і урокодавцем, - тільки предметником, котрий не дбає про повноцінне становлення особистості учня, його майбутнє як людини і громадянина. Отже, складаючи уявлення про діяльність сучасного вчителя, певне психологічне її ядро, необхідно виходити з системоутворюючих даних фах елементів професії, котрі витримують найбільше, критичне, навантаження і, відповідно, мають бути враховані при відборі та підготовці вчителів.

Необхідність такого аналізу, крім того, викликана також тим безперечним фактом, що зміст складних професій, якою серед інших є і педагогічна, спеціалізує або уподібнює здібності її субекта, пристосовуючи

їх до об'єктивних вимог конкретної діяльності, навчально-виховної роботи з дітьми в нашому випадку (34, с.19). Відомі психолого-педагогічні дослідження Г.С.Костюка, а також спеціальні роботи К.М.Гуревича, В.Д.Шадрикова та підготовки фахівця та умови його перших кроків у самостійній роботі. Серед останніх - насамперед ті об'єктивні, стихійно діючі, вимоги, котрі консолідують психічні зусилля спеціаліста, спрямовують їх на розв'язання професійно важливих задач, з якими він найчастіше зустрічається і які, таким чином, репрезентують для нього сутність професійної діяльності (158,с.125). Більше того, потреба у фаховому самовдосконаленні, зокрема - оволодінні новими знаннями, вдосконаленні відповідних вмінь адекватно використовувати їх тощо, актуалізується, як правило, в таких випадках, коли початківець або навіть фахівець усвідомлює виразну недостатність тих способів пояснення для себе професійно значущих ситуацій, шляхів досягнення в них поставленої мети, на котрі він раніше орієнтувався. Завдяки цьому усвідомленню набуває активності внутрішня мотивація самоосвіти дорослої людини, - необхідної умови її роботи над собою. Тому цей аспект становлення та ситуативного порушення міри професійної самооцінки, самодостатності вчителя теж має бути врахований при розробці вказаної парадигми підготовки вчителя, його відповідності тим вимогам, котрі пов'язані з виконанням ним основних соціально-комунікативних ролей, про які буде сказано окремо (див.: розділ 3.3).

Згадувана визначеність педагогічної професії, як відомо, походить від притаманного індустріальному суспільству розподілу праці. Професійна діяльність учителя (як і інші професії за цих умов) сприяє певному однобічному розвитку її суб'єкта у відповідності до предмета педагогічної діяльності, її цілей, використовуваних засобів, визначених організаційних засад та інших особливостей, котрі виступають її диференційними ознаками (49). Виходячи з останніх, відмітимо насамперед, що робота вчителя пов'язана з керівництвом людьми - окремими учнями та їх колективами. Їхнім навчанням та вихованням. При цьому головними засобами такого впливу виступають його розум, різноманітні здібності, знання тощо, котрі і є цими функціональними засобами досягнення педагогічної мети в кожній з відповідних ситуацій.

Дані особливості предметних і соціальних умов діяльності відносять спеціалізацію до певної групи фахівців, від яких вимагає високого рівня

відповідності моральним нормам. Саме ці якості особистості вчителя в більшості випадків потрапляють під критичне навантаження (49,с.33).

Серед загальнопсихологічною вимогою, крім того,виступає особвязковість здатності вчителя до тривалого утримання в свідомості та оперування великою кількістю, системою відомостей, інформаційних матеріалів, правил, застережень і таке інше. Підвищені вимоги професійна діяльність вчителя ставить до самоконтролю, вміння оперативно направляти своє мислення,керувати поведінкою, спілкуванням, модифікувати відносини (49, с.31).

За комплексом ознак мета праці педагогічна робота класифікується як така, що належить до перетворюючих спеціальностей. Однією з центральних її задач є здійснення впливу, перетворення внутрішніх, психологічних умов діяльності учнів. Це, мовою типових дій представників цього класу професій, означає: перетворити, впорядкувати, організувати, справити вплив, направити чиюсь діяльність і таке інше. Провідні особисті якості, повязані з цими діями, - схильність до практичних дій (а не тільки розумових, ідеально перетворюючих дійсність) щодо конструктивної зміни соціальних об'єктів, конкретних умов, людських характерів, рис особистості тощо, а також нестримна активність і працездатність, енергійністю у подоланні перешкод на шляху до виробленої мети.

Таким чином, серед загальнопсихологічних профільними можна вважати вимоги до певних здатностей учителя: а/ бути активним та винахідливим у відшуканні адекватних педагогічних рішень, знаходити шляхи їх реалізації в залежності від особливостей ситуації педагогічної взаємодії, енергійно здійснювати вплив на розум, почуття і поведінку вихованців, прагнути до ефективної участі в організації діяльності учнів, їхніх референтних групах, заслужити довіру з їхнього боку і таке інше; б/ утримувати в свідомості на достатньо активному рівні (такому, що дозволяє актуалізувати в разі потреби, тобто - поставити в центр свідомості) розгалужений комплекс різноманітних знань, відомостей, професійно-педагогічних способів дій, певних правил, адекватно оперувати ними, здійснювати належного рівня ефективності самоконтроль і саморегуляцію тощо; в/ творчо володіти засобами організації діяльності учнів, керувати нею, навчаючи й виховуючи їх, сприяти становленню їхньої особистості, розумовому, емоційному, духовному, вольовому розвитку, моральному самовдосконаленню, самовихованню взагалі (59, 60, 131, 134).

Підготовка учителя, орієнтована на даний комплекс загальнопсихологічних вимог, як відомо, є професійно необхідною, проте вона не може вважатись достатньою, якщо не враховувати одну з найголовніших ознак педагогічної спеціалізації вчителя - соціономічну (термін Є.О.Климова). Йдеться про те, що за характером взаємодії (соціономічна ознака) вчитель є типовим представником професій типу людина - людина, центральним предметом праці в яких виступають люди, їхня поведінка, духовний світ, діяльність, здоров'я, а комунікативні дії та якості особистості суб'єкта цієї роботи мають провідне значення.

З давніх давен відомо, що педагогічна діяльність, зокрема - фах вчителя, належать до тієї особливої групи професій, в котрій гранично загострені питання взаємодії, спілкування, співробітництва та взаєморозуміння між учасниками цих процесів (31, 59, 60, 65). Праця вчителя в цьому розумінні є унікальним поєднанням гуманного ставлення та здійснення цього ставлення до іншої людини, діяльної любові до неї, піклування про її особистісний розвиток і, через це, - самоздійснення власної особистості в професійній діяльності. Спеціальні дослідження, узагальнення педагогічного досвіду свідчать: в системі професійно важливих властивостей особи педагога комунікативні якості й вміння посідають ключове місце, а найбільш частотними серед ускладнень міжособових відносин з учнями є недоліки педагогічної стратегії вчителя щодо взаємодії з дитиною (157, с.99-100); від характеру відносин, які складаються у вчителя з учнями, чи не найбільшою мірою залежить педагогічна ефективність його роботи; серед професійних труднощів, котрі виникають у роботі вчителя, найбільший резонанс незадоволення і в суспільстві, і у самих учителів викликають огріхи, пов'язані з недостатньою гнучкістю його як комунікатора; учні найчастіше високо цінують тих учителів, котрі здатні до ділового співробітництва й повноцінного діалогу з ними (16, 59, 130).

Звідси витікає та впевненість, з якою професійна підготовка вчителя до повноцінного спілкування, творчого співробітництва та діалогу з учнями в навчально-виховному процесі, розглядається як головна ланка й основний напрямок у загальній системі професійної, зокрема - психолого-педагогічної, підготовки вчителя. Комунікативна підготовка має забезпечити становлення рис професійної комунікабельності вчителя. Цілеспрямоване надання останній виразного гуманістичного характеру може вирішально прискорити демократичне оновлення шкільної практики "з середини", - в

тому числі сприяти розбудові на засадах педагогічної комунікації навчальної взаємодії вчителя з його учнями.

Аналізуючи професійну підготовку вчителя, не можна не помітити, що в сучасних умовах гуманістична спрямованість його діяльності здебільшого безпосередньо не належить до особливостей педагогічної спеціалізації. Його кваліфікація може “наповнюватись” різним (в тому числі і адміністративно-наказовим, “технологізуючим” взаємини з учнями) змістом. До цього ж висновку привів свого часу дослідників і структурно-функціональний аналіз діяльності вчителя (59, 61, 134). Отже, зміст комунікативної підготовки вчителя, відповідні її засади теж потребують конструктивного доопрацювання. Основні вимоги до гуманізації навчання при цьому мають бути вихідними для розробки цього змісту. Маємо на увазі щонайменше три головні завдання, релевантні для умов реформування освіти в посттоталітарних країнах: а) демократизація устрою системи освіти; б) перетворення взаємодії вчителя і учня у засіб творчого саморозвитку останніх; в) створення умов для формування в учнів та вчителів особистості гуманіста, демократа, творчої натури. Зупинимось на таких особливостях.

Поділяючи нині популярне твердження, згідно з яким вирішально-ключове значення у взаємодії вчителя з учнями належить їхнім повноцінним діловим відносинам, не можна, в той же час, беззастережно погодитись з тим, що достатньо надати цим відносинам й педагогічній взаємодії загалом партнерського характеру (85; 95). Таке партнерство (а саме з ним пов’язують гуманізацію педагогічної взаємодії), розвивальна стратегія комунікативних дій вчителя дійсно повинні становити мотиваційну основу його роботи в цілому, проте їх смислоутворююче значення не може протиставлятися тим або іншим педагогічним технологіям. Особливо, якщо йдеться про зміст комунікативно-педагогічної підготовки вчителя. Остання має включати не тільки вміння партнерської організації діалогу, а й інші педагогічні “техніки”, в тому числі – побудовані на засадах асиметричної взаємодії. Йдеться, звичайно, про таку авторитарність, що вичерпується превалюванням вчителя як уособлювача певної духовної сили, розуму, життєвого досвіду, соціальної ролі громадянина, авторитета знань тощо, адже добре відомо кожному педагогу, що в навчанні й вихованні не вдається повністю обійтись без авторитарного, в наведеному смислі, впливу на вихованців. Так що, знову компроміси?

Звичайно, але помірковані. Визначальною при цьому залишається мета застосування тих або інших “технік”, педагогічних засобів та міра їх

використання, орієнтовані на гуманістичні ідеали оновлення національної школи. Критерієм при цьому може бути обрано психологічну захищеність, відповідну безпеку дитини, які створюють умови для самостійного вибору нею власної позиції щодо сприяння становленню вільної особистості виступають певні позиції учня, за допомогою яких він послідовно реалізує свою справжню самостійність, тобто перебирає на себе ініціативу в розв'язанні, а потім і постановці учбових задач. А також – у виправданому переході від позиції виховуваного до психологічного статусу суб'єкта самовиховання, від прийняття педагогічних впливів, далі – свідомого пошуку наставника, вчителя до інтеріоризації цієї ролі, щоб вдатися до самовиховання і самонавчання, а може й з метою особистісного самовизначення

Ставлячи питання про психолого-педагогічні ситуації, необхідні (як певний поштовх) для низки актів самовизначення учнів, не буде зайвим нагадати, що деякий досвід у конструюванні ситуацій такого гатунку вже має місце.⁶ Широкомасштабним же продовженням цієї тенденції можна вважати експериментальну роботу щодо гуманізації змісту загальної середньої освіти, яка дістала назву “школа діалогу культур” (40, 162). Наскрізний “трансцивілізаційний” підхід і відповідні способи організації змісту та процесу навчання, котрі застосовані тут, пропонують учневі позицію дослідника, “першопрохідця”, який “відкриває” зміст освіти, щоб його засвоїти. Для самостійного засвоєння й оперування знаннями, крім того, учень має постійно вдаватися до діалогів, комунікативних актів, зокрема – аутокомунікації (внутрішнього діалогу, суперечки з собою як опонентом тощо), ідентифікувати себе не тільки з присутніми учасниками навчальних ситуацій, а й з історичними особами, представниками тих або інших культур, обстоюючи, аргументуючи чи відкидаючи відповідні вчення, відкриття, вчинки, наукові гіпотези. Участь вчителів в даному експерименті, крім багатьох інших переваг (і специфічних труднощів), культивує в їхній діяльності здатність до педагогічної комунікації, представлену насамперед у її діалогічних формах. Практика такого навчання переконливо показала серйозні недоліки у підготовці вчителів до діалогу з учнями, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними, налагодження в класі дійсно партнерських відносин.

Однією з незаперечних достоїнств “школи діалогу культур”, особливо якщо мати на увазі оновлення змісту і процесу навчання, є реальність умов

⁶ За участю автора ці досліді викладено в кн.: (144).

для впровадження сучасної педагогічної філософії, заснованої на засадах гуманістичної психології й педагогіки, ентузіастами-розробниками якої у світовій психолого-педагогічній науці було Роло Мей, Абрахам Маслоу, Карл Роджерс та їхні однодумці, зокрема в Україні. У цьому зв'язку необхідно знову нагадати цілісну систему навчання, запроваджену В.О.Сухомлинським. Вона є блискучим оригінальним внеском одночасно в теорію і практику гуманістичної педагогіки.

Проте, і цього не можна обминути, масове застосування практики “школи діалогу культур” до формування змісту і процесу навчання дещо суперечить, через свою елітарність, соціальним функціям обов'язкового шкільного навчання всіх дітей певного віку. Тому в справі оновлення, гуманізації та гуманітаризації масової школи цікава практика “школи діалогу культур” залишається поки що тільки одним з полігонів для апробації нових ідей, хоча і дуже привабливих, перспективних. Особливо це розумієш, коли знайомишся з прекрасними висловлюваннями дітей, низками їхніх діалогів, котрі спонтанно, без спеціальної підготовки, народжуються безпосередньо на уроці. Практика масової школи, до якої всі звикли, навіть за умов використання багатьох із закладених в неї потенційних можливостей, не в змозі забезпечити такого прориву у розвитку індивідуальності дітей, який демонструє діалогічний підхід в навчання (162, с.287-325).

Інша справа, якщо ці принципи застосувати до формування змісту навчання (підготовки та перепідготовки) вчителів, детально проаналізувавши з цією метою відповідні теоретичні підвалини (зокрема – роботи відомого російського філософа В.С.Біблера) та можливості трансквілізаційного підходу до виконання фахових якостей вчителів, щоб ініціювати гуманістично орієнтоване виховання школярів. Звичайно, це окремий аспект комунікативно-педагогічної кваліфікації сучасного вчителя, який ще чекає своїх дослідників.

Будуючи комплексний підхід до формування фахово-комунікативної підготовки вчителя, необхідно звернути пильну увагу на його вміння встановлювати педагогічно доцільний рівень контактів з вихованцями. Таке вміння (або відсутність його) відповідним чином впливає на подальші зв'язки з дітьми, особливо – їх емоційний тон, а в подальшому і на взаємини, що складаються в процесі навчальної взаємодії. Участь вчителя, як і будь-якої людини, в суспільному житті, хоча й дає певні практичні знання про взаємини між людьми, проте цілеспрямована розбудова соціального зв'язку (як його називають соціологи) між учителем і учнями та учнів між собою –

це дещо інша, набагато вимогливіша ситуація. Можна твердити, що від педагогічних контактів як ключового елементу взаємодії залежить, чи складуться та якими стануть взаємини вчителя з класом, окремими його членами.

Одна з класифікацій міжособових контактів (автор її А.У.Хараш – 154), прийнятна, на наш погляд, для підготовки вчителя, виділяє рольовий, особистісний та особистісно-рольовий їх рівні. Практика свідчить, що кожен з них так чи інакше використовується в шкільній роботі вчителя, проте саме особистісно-рольовий контакт є оптимальним для навчально-виховної взаємодії з учнями, особливо, якщо він перемежується з ще більш демократичним – особистісним. Їх використання (як певний фрагмент стосунків учителя з учнями) зумовлене всіма чинниками, котрі визначають характер взаємодії, та насамперед залежить від якості авторитету педагога: чи це авторитет адміністративної влади, чи це влада авторитету особистості вчителя.

Мовно-комунікативна підготовка вчителя, найтіснішим чином пов'язана з контактуванням та й не тільки з ним, подана в психолого-педагогічній літературі більш докладно, ніж вище підняті питання (61, 65, 134). Опублікований досвід переконує в тому, що і тут проявляє себе певна спеціалізація, властива тільки вчителям. Йдеться про педагогічну манеру слухати, вести діалог, включати до нього учнів, залучати їх до бесіди, добирати мовні засоби тощо. Вона, дана манера, попри все інше, об'єктує також особисті якості конкретного фахівця, яким є кожен учитель. Вони проявляються не лише в лексиці, але й у стилістичних особливостях, граматиці, орфоепічних характеристиках мови вчителя, динаміці добру тих або інших засобів втілення думки в слові. Підпорядковані вони також особливостям ситуації, міжсуб'єктивним відносинам і таке інше. Коротше кажучи, цільове вдосконалення майстерності педагогічного мовлення вчителя не може не виходити з його індивідуальних особливостей. В той же час, прийнятними можуть бути ті атрибутивні риси його особистості, котрі не суперечать педагогічно значущим вимогам до мовної активності вчителя.

Не можна не помітити, розглядаючи всі ці особливості комунікативної сторони кваліфікації вчителя, що, завдяки в тому числі й цим особливостям, він відіграє значну (а не рідко й визначальну) роль в житті й подальшій долі своїх учнів. В оптимальних випадках це кілька взаємно доповнюючих функцій. Зупинимось на них більш детально в наступному розділі.

3.3. Нормативний репертуар соціально-комунікативних ролей педагога

Комплекс функціональних ролей учителя, проблеми, які важливі з погляду гуманістичного оновлення його кваліфікації, є певною програмою виховання та збагачення особистісного і професійного потенціалу вчителів, яке може стати кроком до реформування школи зсередини. Намічаючи конкретні напрями підготовки педагогів та критерії визначення ефективності відповідної роботи, ця програма залишає водночас достатній простір для творчого пошуку як самого вчителя, так і методистів та інших фахівців. З'ясуємо зміст рольового репертуару вчителя (та педагога взагалі), що визначається щонайменше сімома аспектами комунікативно-педагогічної активності його особистості.

У комплексі соціально-професійних ролей педагога одна з найтрадиційніших - дидактична. Як фахівець-предметник, викладач, він у той чи інший спосіб транслює нормативний зміст навчання та організує діяльність учнів щодо засвоєння певного змісту. Проте він не тільки навчений (і здатний - його підготовка відповідає певним стандартам освіти) дотримуватись у викладанні предмету внутрішньої логіки відповідної науки, а й може вбачати, ставити і розв'язувати дидактичні (зокрема такі, що пов'язані з цілеспрямованою адаптацією змісту навчання) задачі. Завдяки цьому зміст навчання стає доступним учням.

Отже, вчитель тут як практично діючий дидакт, здійснюючи досить складні дослідницькі акти, що в умовах дефіциту часу вимагають ґрунтовного і розгорнутого обдумування (бо такі задачі часто виникають раптово, в перебігу уроку) і неабиякої професійно-дидактичної інтуїції. Так, щоб досягти відповідної педагогічної мети, вчитель у мислевому експерименті має пристати до точки зору свого підопічного, а далі знайти адекватні шляхи організації мислевих дій, функціонування уваги, пам'яті учня задля опанування матеріалу. Іноді йому необхідно перекладати науковий зміст навчання на мову свідомості дитини, а також перетворювати ретельно організовану інформацію (побудовану безвідносно до рівня знань, інтересів адресата) в аксіальні (адресні) її форми, досягаючи в такий спосіб повноцінного розуміння відповідного змісту. Для такої взаємодії вчителю потрібна достатня психологічна підготовка.

На перший план тут виступає значення (і разом з тим психологічна складність) діалогу між фаховою й особистою культурою, ерудицією

вчителя, з одного боку, та світосприймання учня - з іншого, діалогу, який може бути плідним для обох його учасників-комунікантів. За оптимально організованої взаємодії він спричинює взаємозумовлену творчість як учителя (фахово-предметну й дидактичну), так і учнів (котрі відкривають хоча б для себе ідеї, вже відомі науці). Одна з ключових умов такого діалогу - здійснення багатоаспектного взаєморозуміння між учителем і учнем.

Розглянемо ті сторони такого психологічного взаємопроникнення комунікантів, які безпосередньо стосуються дидактичної функції вчителя: передусім це педагогічне керування процесом розуміння учнями змісту навчання, окремих його частин, тем тощо, бо саме через розуміння досягається свідоме відкриття наукових знань і їх засвоєння. Зрозумілий учням матеріал не тільки легко ними відтворюється, а стає їхнім інтелектуальним здобутком, озброює їхню діяльність: і практичну, і пізнавальну. А вчителям, котрі володіють умінням спрямовувати розум учнів на повноцінне розуміння й ґрунтовне засвоєння, вдається в такий спосіб впливати на розвиток допитливості учнів, сприяти становленню їхніх інтересів. Саморух, або дальший розвиток дитячих інтересів, зокрема пізнавальних, спричинює як набуття мислення дитини рис самостійності, глибини, так і розвиток особистої незалежності, почуття самоповаги.

Розумові дії, причетні до засвоєння навчальних предметів, безпосередньо не пов'язані з становленням особистості, хоча й сприяють йому, надаючи пізнанню цілеспрямованого характеру. Адже завдяки розумінню взаємозалежностей навчального матеріалу (і його зв'язків з іншими предметами), фактів дійсності перед учнем розкривається як об'єктивна необхідність цих речей, так і закономірність певних явищ Світу, виправданість їх. Поглиблене розуміння допомагає свідомості дитини наблизитися до обґрунтованого прийняття закономірностей, якими у Світі все перейняте, а разом і подій її власного життя, долі, мислення, досвіду, майбуття. Таке світоглядне сприйняття стає надійною сходинкою у розвитку ініціативного понятійного мислення, пробуджує в учнів допитливість, просуває їх до більш узагальненого і опосередкованого пізнання і водночас удосконалює їхнє ставлення до Світу, до своєї діяльності і самих себе (55).

Вчитель як дидакт має добре знатися і на психологічних умовах, від яких залежать розгортання і ефективність цих процесів. Відомий

український психолог Г.Костюк завжди принагідно підкреслював роль відповідної підготовки вчителя, звертаючи особливу увагу на необхідність виважених і цілеспрямованих дій щодо організації певної ланцюгової послідовності: розуміння зацікавленість - інтерес - допитливість учня, в якій роль психологічного важеля відіграє саме розуміння того, що підлягає пізнанню (56).

Педагогічна сутність розуміння подвійна: як результат воно виступає метою дидактичних зусиль учителя, а як процес є мисленням учня, спрямованим на розкриття змісту тих чи інших об'єктів у їх устотних зв'язках - внутрішніх та з іншими об'єктами. Через це чим складніші об'єкти вивчення, тим важче учням визначитися в мереживі цих зв'язків. Учителеві-дидактові для цього важливо знати, як допомогти учням усвідомити саме ту мислеву задачу (а не якусь іншу), розв'язання котрої і приведе їх до розуміння матеріалу. Звідси невиправданою буває певна поспішність, з якою деякі вчителі, особливо початківці, наполягають на запам'ятовуванні учнями не зовсім (чи неякісно) зрозумілого матеріалу. Це не тільки не сприяє його засвоєнню, а навпаки - може руйнувати процес розуміння, який тільки-но розпочався. Отже, вчитель має належною мірою володіти вмінням привести до того конкретного змісту, тих вимог до самих себе, що спрямовуватимуть розумові дії учнів до глибини, повноти, чіткості розуміння об'єктів вивчення. Особливого значення з огляду на це набуває професійна здатність учителя керувати такими діями за допомогою чітких запитань. Від того, як поставлено і сформульовано вчителем запитання, здебільшого залежить, що саме стає об'єктом мислительної активності учнів, на чому концептується їхня увага і, відповідно, розумовий процес. Уміння вибудовувати систему таких запитань, постійне вдосконалення її є однією з граней комунікативно-педагогічного хисту. Це справжнє дидактичне мислення веде своє походження від маевтики - старогрецького поняття, що буквально означає допомога при пологах, педагогічну технологію і назву якої запропонував Сократ. Сутність цього прицу у встановлення істини полягає в тому, що завдяки майстерно поставленим запитанням та одержаним на них відповідям Сократ намагався спонукати співбесідника народити думку. Сучасний учитель теж іноді вдається до таких прийомів, щоб провести учня шляхом логічного пошуку до відкриття істинного знання, яке тоді засвоюється і використовується ефективно. Цьому сприяє і збудження адекватних мотивів учіння дітей (16, 56, 87).

Серед певної системи мотивів, на які спираються вчителі у своїх дидактичних діях, провідне місце належить пізнавальному інтересові, потребі зрозуміти нові для учня явища, жадобі оволодіти знаннями про Світ і себе, прагненню до Істини.

Проведене нами вивчення впливу мотивів учіння на ставлення учнів молодших класів до школи, до своєї участі в навчальному процесі показало, що дієвість цих смислоутворювальних мотивів виявляється недостатньою для підтримання на оптимальному рівні інтересу до учіння, якщо дитина не досягає в ньому успіхів (85, 144). Значна частина учнів поступово втрачає зацікавленість до розв'язання відповідних навчальних задач, а слабовстигаючі зв'язують коло своїх інтересів в учінні і навіть зовсім не прагнуть вчитися. Натомість у них починають превалювати негативні мотиви, передусім - уникнення санкцій. Перспективні, віддалені цілі учіння в школі (здобути улюблену професію, стати кимось) знецінюються, їх заступають найближчі, що діють у межах певної навчальної ситуації. Аналізуючи таке становище, ми виявили набагато більшу роль у цьому разі реально діючих мотивів для налагодження повноцінного учіння, ніж вважалося раніше. Самостійне подолання (чи неподолання) труднощів у навчанні безпосередньо причетне до його вмотивовування не тільки в молодших школярів, а й в учнів середніх класів і частини старшокласників. Було з'ясовано, що боективним критерієм труднощів навчальної роботи, з котрими учень може упоратись самотужки (а саме це ініціює його до саморуку в учінні), є рівень дій, до яких вдається школяр, працюючи з певним навчальним матеріалом. Якщо рівень цих операцій, застосування вмінь тощо не є адекватним, то таке накопичення, а тим паче їх зіткнення з непереборюваними труднощами учіння (передусім - глухе нерозуміння програмного матеріалу) спричинює деградацію позитивного ставлення учня до навчальної роботи (144). Отже, повноцінне розуміння змісту навчання запобігає руйнації позитивного ставлення учня до школи, сприяє гартуванню його волі, становленню характеру.

Провідний зміст другої функціональної ролі: вихователь особистості учнів, фасилітатор (за термінологією К.Роджерса), тобто полегшувач, котрий допомагає їм в особистісному розвитку, соціалізації, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, способів життя, самостійної діяльності, гармонізації відносин з мікро- та макросередовищем. Загальне значення виховного впливу з боку вчителя й інших дорослих (особливо тих, що користуються довірою і авторитетом) важко переоцінити. За визнанням

спеціалістів, у шкільному віці виховання причетне до рушійних сил формування особистості. Виходячи з цього, здатність виховувати для вчителя аж ніяк не менш важлива, ніж дидактична підготовка: сучасна кваліфікація його має включати розвиток педагогічних здібностей застосовувати у відповідних ситуаціях технології і способи виховуючого навчання.

Виховний вплив учителя здійснюється різними шляхами й може налічувати чималу кількість професійних способів педагогічної дії. Виховання як спеціально організована діяльність протиставлена випадковим і стихійним впливам за чіткими ознаками: наявність визначеної програми, усвідомленої мети, використання спеціального рзроблених і обґрунтованих засобів, форм, методів впливу, використання наукової організації виховного процесу, аби досягти повноцінного формування особистості кожної дитини, що запобігає появі тих або інших негативних рис (16, с.203). Справді, спеціальна технологія виховання існує, а тому вона повинна вивчатись, особливо початківцями. Але чи такими вже полярними й немусісними в гуманістично орієнтовній взаємодії з учнями та стихійні форми виховавчого впливу на свідомість і поведінку дітей?

Зазначимо спочатку, що такий поділ форм і способів виховання (як, мабуть, й інший) є дещо умовним і його не слід розуміти надто однозначно, бо в реальній педагогічній взаємодії з дітьми ці способи та прийоми легко переходять один в одній, одна техніка змінює іншу. Тому дотримуватись якоїсь заздалегідь уставленої схеми дуже важко (якщо навіть вважати це за потрібне). Крім того, звична алгоритмізація педагогічного впливу, яка характеризує згадувані традиції адміністративно-наказової педагогіки (а саме про них ідеться), не відповідає меті виховання вільної, незакомплексованої особистості.

З погляду процесу взаємодії пропонується асиметричність її виступає при цьому певною вадою, бо вплив учителя підмінює ініціативу дитини, надаючи їй в готовому для наслідування вигляді зразки позитивних намірів, думок, учинків тощо. Як і виховання словами, орієнтація на зразки - зовнішні, не винайдені самою дитиною, далеко не завжди приймаються нею так однозначно, як цього хотіли б дорослі (16). Не применшуючи позитивного значення тих педагогічних технологій, якими представлено заздалегідь організовані виховні заходи, підкреслимо відому думку В.Сухомлинського про те, що ефект виховання буває тим більшим, чим менше самі виховувані підозрюють у вчителів його педагогічну мету.

Виділяючи і порівнюючи організовані та стихійні, неорганізовані форми педагогічного впливу, маємо підстави надавати останнім у педагогічній комунікації такого ж значення, як і першим. Скажімо, стихійний валив ерудиції вчителя, наукового змісту навчального предмету, знайомство з глибиною й величчю відкриттів, приголомшуючими героїчними вчинками людей науки, культури, мистецтва, можливостями людського розуму й духу виховують не менше, ніж спеціально запрограмовані педагогічні заходи.

Навіть предметно орієнтоване навчання (урокодавство), якщо воно здійснюється на таких (проблемних) засадах і спрямоване на відкриття (принаймні у наведеному вище розумінні) життєвого сенсу, закладеного в зміст освіти, не тільки не протистоїть особистісно орієнтованому, а й безпосередньо переходить у нього, забезпечуючи відповідні виховні ефекти. Завдяки цьому в процесі взаємодії вчителя з учнями і досягаються комунікативні ефекти, що спонукають до спільного пошуку світоглядних позицій, а разом з ними - й шляхів до духовності та гуманізму.

Такий партнерський пошук актуальний для старшокласників: саме вони потребують, хоч як це здається на перший погляд дивним, вагомої педагогічної опіки, зрозуміло іншої, ніж молодші учні. Виховний внесок педагога у становлення особистості юнака пов'язаний тут з намірами останнього опанувати соціальне значення і роль наукового знання та науково освоїти дійсність. Своєрідність цього потягу до знань взагалі й систематизованих наукових знань насамперед не слід ототожнювати тільки з пізнавальним інтересом до певної науки, що з'являється пізніше, вже за межами шкільного періоду. Для юності творчий інтерес до науки викликаний потребою досконало обґрунтувати власну поведінку, скласти проекти щодо майбутньої професійної діяльності, а тому він має головно практично-моральну основу. Для старшокласника це означає, зокрема, необхідність уявити якомога повніше ланцюг причинно-наслідкових соціальних залежностей, щоб мати змогу будувати свою поведінку з абсолютним знанням справи і відповідно до юнацького (максималістичного) морального ідеалу.

Навіть усупереч декларативним заявам старшокласникові, за суттю його життєвих потреб, не потрібна якась конкретна наука, адже він тяжіє до світоглядного об'єднання сукупності різних за характером наукових відомостей (як природничих, так і соціальних), щоб достеменно зрозуміти навколишнє середовище, відшукати своє місце в ньому. Проте таке

освоєня дійсності не є ні власне науковим, ні художнім, ні філософським, хоча й прямує до них. Воно виступає скоріше певною синкретичною формою юнацького розкриття Наукової Картини Світу. Та щоб дістати відповідний психічний імпульс і стати дієвим інтересом, первинний потяг до науки не може бути іншим. Педагогічну допомогу відповідно до психологічної сутності цих юнацьких поривань має пропонувати, діючи помірковано й обережно, вчитель як вихователь особистості учня, фасилітатор.

Авторитет,⁷ насамперед неформальний, становить сутність і відповідну мету здійснення наступної функціональної ролі педагога. Вона є органічним продовженням попередньої і полягає в забезпеченні, крім рольових контактів, людських (особистісних) стосунків з учнями. В налагодженні відносин зазначеного рівня зацікавлені обидва її учасники: для другого народження, духовного за своєю суттю, учневі потрібен учитель, професійне ж визнання педагога, в свою чергу, не може вповні вібедбутися, якщо хоча б хтось не вважає його своїм наставником і авторитетом.

Відношення вчитель - учень є найвизначальнішим у навчально-виховному процесі. Живий контакт не можуть замінити ніякі підручники, кібернетичні пристрої, книжки тощо хоча б через те, що тільки безпосередні людські взаємини мають повноцінне наповнення. Водночас тут встановлюються найтісніші мотиваційні контакти, що уможливають виховання здібностей, творчого ставлення до наукових знань, їх пошуку, сприяють розумінню ролі і значення ерудиції, шляхів культивування інтелектуальної обдарованості (122).

У стосунках учитель - учень, окрім того, виступає в усій складності, а за деякими параметрами й невизначеності, найзмістовніша проблема педагогічної психології: як саме відбувається запозичення учнем творчого доробку й стилю діяльності вчителя, наслідування способу його думок, переконань, спрямованості особистості, зрештою, завдяки чому народжується оригінальність самого учня? Адже тільки вона здатна засвідчити, що учневі вдалося подолати вплив авторитету вчителя. Образно визначаючи роль авторитету вчителя, можна сказати, що кожна людина повинна мати власний духовний вогонь, але запалюється він від іншої людини, найчастіше - від учителя.

⁷ Від лат. *Autoritas* – влада. В нашому випадку йдеться про те, що вчитель користується визнанням у дітей і завдяки цьому може впливати на них.

У цьому розумінні вчитель має бути живою, відкритою для спостереження лабораторією думок, поглядів, оцінок, учинків. Деяка обов'язковість такого роду настанов визначається тими кардинальними змінами місця школи і, звичайно, вчителя в житті сучасного учня, які стали наслідком науково-технічного прогресу. Йдеться передусім про актуальність зусиль, спрямованих на підтримання авторитету вчителя через те, що об'єктивно він не виступає, як раніше, основним (або навіть однобічним) джерелом наукових, соціальних, політичних та інших знань. Навіть знання свого предмету перестало бути провідною ознакою його педагогічної кваліфікації. Зважаючи на це, для педагогічного керування, організації навчальних дій дитини він має дбати про свій авторитет як психологічну умову окресленої вище участі в духовному житті кожного учня та загалом класу.

Проте, слід розрізняти піклування про авторитет з метою авторитарного управління і піклування про неформальний авторитет як психологічний інструмент залучення учнів до навчальної співпраці. В гуманістично орієнтованому вихованні останньому треба надати принципову перевагу. За психологічним змістом він близький не стільки до авторитету адміністративних повноважень учителя, застосування їх як певної влади в стосунках з учнями, скільки до влади авторитету особистості вчителя як людини. Для здійснення цих повноважень є певні об'єктивні передумови.

Дійсно, вчитель існує перед критичним поглядом дитини як своєрідна соціальна цінність, бо, крім ділових якостей, уособлює конкретний тип особистості, рівень освіченості, культури, загального розвитку, емотивності та інших рис, котрі так чи інакше стають предметом спостереження при контактуванні, а тим більше - в процесі спільних дій. Учні схильні вбачати в соціальній позиції вчителя науково втілені суспільні норми діяльності, поведінки, фізичного розвитку - загалом взірець (а, може, й ідеал), зокрема - взірець щодо побудови взаємин з іншими людьми (вихованцями в різних педагогічно навантажених ситуаціях, колегами, особливо з батьками). В цьому розумінні він є джерелом для запозичення соціального досвіду, наслідування поведінки, спрямованої на подолання якихось обставин (іноді навмисно спровокованих дітьми), інформації для роздумів про абрис власної дорослості. Крім того, на вчителів їхні вихованці становлять і певні психологічні досліди, випробовуючи свій характер, упертість, хибно зрозумілу власну гідність чи товариську

взаємодопомогу, що добре відомо майже кожному педагогові, якщо він зустрівся з проявами підліткової незрілості чи юнацької зарозумілості.

З дією неформального авторитету вчителя (цього присвячено чимало наукових спостережень і художніх творів) пов'язане становлення істотних рис спрямованості особистості учнів, формування системи їхніх особистісних знань (101), інтелектуальних умінь, установок, рольових експектацій, соціальних очікувань і ціннісних орієнтацій.

Успіх педагогічної роботи з дітьми, як відомо, залежить від багатьох чинників, які В.Сухомлинський порівнював з різцями скульпторів, кожен з яких у своєму стилі, виходячи з власного ідеалу, творить майбутнє молодого покоління. Звести всю цю різноманітність впливів в одні й досягти у такий спосіб можливої гармонії - завдання вчителя. Неодмінною складовою його є налагодження повноцінних, ділових взаємин з сім'ями учнів, а зміст пов'язаної з цим функціональної ролі вчителя полягає у вихованні батьків.

Учитель як комунікатор має на меті педагогічну організацію та підтримання необхідної наступності вимог до учня та відповідного психологічного клімату педагогічної взаємодії як у школі, так і в родині. Предметом піклування для вчителя тут є, щонайменше, ставлення до особистості та індивідуальної неповторності учня в класі й поза ним. Йдеться про поглиблене розуміння його захоплень, пристрастей, уподобань, інтересів, життєвих планів тощо. Виходячи з них, учитель має забезпечити обережну, кваліфіковану корекцію засад і конкретних способів здійснюваного батьками контролю та допомоги дитині. При цьому чим старшою вона стає, тим делікатнішими і демократичнішими повинні бути і ця допомога, і батьківський контроль. Мотиваційною базою, до якої при цьому звертається вчитель, є батьківська любов, підтримуване в сім'ї взаєморозуміння й взаємовиручка, ласкаве ставлення один до одного. Грунтовне поглиблення й розширення психологічної основи для цього співробітництва (котре незмірно вище за існуючий взаємоконтроль школи і сім'ї) значною мірою залежить від того, чи будуть враховані в соціальному замовленні школі очікування батьків (85, 105).

Неабияке значення в здійсненні цієї функції, досягненні відповідної мети педагогічної комунікації належить просвітницькому аспекту того діалогу, що відбувається на згаданих засадах між учителем і батьками. Він допомагає (можна вважати це невимим педагогічним обов'язком учителя) їм зрозуміти й правильно оцінити своє місце (а не тільки відповідальність) у фізичному, розумовому і духлвному становленні дітей. З

іншого боку, в такий спосіб учитель створює умови для збереження психологічної безпеки та морального здоров'я дітей у різні періоди (насамперед - у так звані кризові) їхнього розвитку.

З тими педагогічними задачами, сімейними колізіями, котрі при цьому виникають, батькам важко (а в деяких випадках неможливо) впоратись, не маючи достатніх спеціальних знань з дитячої психології, не володіючи сучасними засобами педагогічного впливу. (Є підстави розрізняти власне педагогічні й функціональні задачі. Якщо перші пов'язані з досягненням позитивних зрушень у психічному розвитку, зокрема - засвоєнні учнями певних знань, умінь, навичок, появі стійких мотивів щодо самостійного учіння, то значення других полягає у створенні педагогічних передумов цих зрушень (59). Власне педагогічні задачі виникають там, де реально можливе не одне, а кілька рішень, кожне з яких може мати позитивні й негативні наслідки. Тому визначати пріоритетний шлях до сподіваного результату мають не лише батьки, а й учитель. Він разом із шкільним психологом може, крім усього, запобігти виникненню конфліктних взаємин батьків і дітей.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження і практика корекції асоціальної поведінки учнів різного віку, конфліктні ситуації можна передбачити й усінити їх причини. Відомо, що конфлікти у взаєминах з батьками часто призводять, особливо у пубертатний період дозрівання організму підлітка й викликаних ним шквалів дитячої невитриманості, до драматичного внутрішнього відчуження дитиною бутків з усіма психологічними та соціальними наслідками цього. Образно кажучи, пожежі легше запобігти, ніж її загасити. Особливо, якщо педагог діє спільно і погоджено з членами родини своїх учнів.

Функціональна роль учителя як субєкта педагогічної комунікації зумовлена приналежністю його до кількох різних спільнот одночасно, а також тими позиціями, які він у них утримує. Ідеться про учнівські колективи, де він є повною мірою асоційованим членом, педагогічний колектив конкретного навчального закладу і про членство в педагогічному співтоваристві, соціально-професійній співдружності педагогів.

Той внутрішній діалог позивів перелічених спільнот, який відбувається у свідомості вчителя, не може не ускладнювати і здебільшого таки ускладнює його духовне буття. З іншого боку, це сприяє розвитку важливої для педагога риси - здатності до рефлексії (рефлексія - від лат.reflexio - відображення, осмислення людиною передумов,

акномірностей і механізмів своєї діяльності та існування) і взагалі становлення динамізму його особистості.

Безпосередньо пята функціональна роль стосується асоційованого членства вчителя в дитячому середовищі. З нею тісно пов'язаний неформальний авторитет учителя, високі вимоги насамперед до його моральності. Слід зважати на те, що в учнівському колективі лише вчитель виступає представником учителів, дорослих, а це надає йому можливості повно та конструктивно репрезентувати соціальні інтереси, очікування учнів (зокрема, конкретних і в конкретних справах) як серед педагогів взагалі, так і в педагогічній раді школи зокрема. Звідси - ті лідерські повноваження, котрі можуть бути надані дитячим колективом учителеві, проте не автоматично, - вчитель має таке ставлення заслужити. Знову ж - це не формальний акт проголошення вчителя лідером. Надання таких привілеїв, запрошення на ті або інші ролі в дитячому колі відбуваються неявно, учні виявляють це самим своїм ставленням. Найкраще, звісно, якщо пропонувані повноваження свідчать про довіру, коли вони позбавлені очікувань віроломства й зради з боку педагога.

Окремо зазначимо, що від рівня та змісту неформальних відносин з класним колективом багато в чому залежить педагогічне самопочуття вчителя, його впевненість у своєму моральному праві вимагати, радити, карати, співчувати, жаліти чи обурюватись - загалом формувати морально-психологічний клімат учнівського середовища.

Серед багатьох проблем, з якими зустрічається вчитель, здійснюючи функціональну роль неформального лідера, асоційованого члена в дитячих групах, однією з центральних виступає стиль відносин або досягання адекватного педагогічного тону з учнями. Найдраматичніші ситуації та переживання такого самовизначення педагога представлені у спадщині визнаних учителів, таких як В.Сорока-Росинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін., а також у працях Ш.Амонашвілі, В.Крутецького, І.Синиці, В.Слуцького. Щоб досягти успіху у вихованні, або принаймні не понівечити сумління своїх підопічних, учителеві належить обережно й чесно заробляти свій авторитет дорослого (який теж був дитиною).

Завдяки членству в конкретному педагогічному колективі кожен окремий учитель здатний розширити відповідні свої можливості. Предметом цих цілеспрямованих зусиль може стати не тільки використання навчального матеріалу, а й змісту навчання. Адже державний стандарт освіти, як відомо, залишає близько 20% цього змісту для

доповнення місцевими матеріалами, особливими фактами, традиціями конкретного навчального закладу. В такому розумінні просто необхідно, щоб учитель дбав не тільки про використання, а й про примноження плідних традицій школи, де працює. Його можливості при цьому збільшуються завдяки участі в гуманізації (зокрема, за допомогою гуманітаризації) змісту й техніки навчально-виховного процесу, впровадженню комунікативних технологій тощо. Певною мірою ця можливість завжди існувала, приваждлюючи педагогів. Найпоширенішою була практика вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду. Безумовно, заслугою цього руху лишається його сутність: спроба реформування школи зсередини, не чекаючи організованих згори перетворень навчально-виховного процесу та місця в ньому кожного конкретного вчителя.

З огляду на це позиція вчителя в навчальному закладі повинна передбачати, з одного боку, діалог з класом та кожним учнем окремо і, з іншого, діалог з педагогічним досвідом, хистом, особистісними позиціями інших учителів школи. Одним з провідних напрямів здійснення такого діалогу виступають міжпредметні звязки. Адже ця комплексія має на меті діалог між навчальними предметами і між їх викладачами. Як організатор виховуючого середовища вчитель має перенести цей діалог у свідомість учня, де насправді й реалізуються міжпредметні звязки і формується так звана індивідуальна картина світу. Саме її, а не окремі знання, навички й уміння (хоча й вони важливі як проміжні або функціональні цілі) повинні мати на меті вчитель і педагогічний колектив, коли йдеться про зміст навчання та критерії засвоєння його учнями.

Метою ж виховання, до реалізації якої найбільше причетна обговорювана тут рольова функція вчителя, є становлення світогляду учня. Йдеться не тільки про засвоєння наукової картини світу, а й про випробування учнем своїх знань у цілком логічних спробах пояснити (найперше самому собі) за їх допомогою минуле й сьогодення, а головне - прогнозувати майбутнє. Іншими словами: знання учня з вузлових проблем мають досягти філософської узагальненості, не втрачаючи при цьому свого практичного значення, і набути ціннісної визначеності.

Забезпечити високий рівень вимог учителя до себе як субєкта педагогічної комунікації можуть насамперед його власні наміри і зусилля щодо професійного самовиховання. Водночас програмою його підготовки має бути визначена й відповідна функціональна роль учителя, інтегрованого до соціально-професійної співдружності педагогів.

Адже йдеться не тільки (і не стільки) про певні формальні об'єднання за фаховими ознаками, скільки про детермінуючу особистісний розвиток педагога (і вчителя зокрема) спеціалізуючу роль спільної діяльності, комплексу професійно значущих цілей, котрі, як зазначалось вище, можуть уподібнювати навіть риси характеру, якщо людина професійно діє відповідно до об'єктивних вимог педагогічної комунікації з виховуваними. На цей зміст інтегрованості варто орієнтувати і вчителя-початківця, і досвідченого педагога.

Надійним джерелом оптимістичних мотивів самовиховання хисту вчителя, становлення його професійності залишається творчий аналіз історії педагогіки. Час і вимоги оновлення навчально-виховного процесу передбачають також порушити питання про методологічне та конкретно-наукове обґрунтування і створення, зокрема з дидактичною метою, історичної педагогічної психології. Її предметом мало б бути встановлення сутності педагогічних потреб, які історично існували на ґрунті певних соціокультурних завоювань людства, способів задоволення цих потреб і педагогічних технологій, що заради цього використовувались. Ця нова дисципліна цікавилася б самосвідомістю педагога в різні історичні періоди, характерним для них змістом, формами й межами виховного впливу на людину, історичними закономірностями здобування педагогічними засобами певних її якостей, історично-соціальними образами педагогічних здатностей людства. Бажано було б створити типові психолого-педагогічні портрети вчителів і учнів різних епох.

Можливості вчителя ідентифікувати себе як особистість і фахівця з кращими зразками педагогічної діяльності та її майстрами сприяють усвідомленню і переживанню відповідальності, що її несе вчитель як комунікатор перед історичним обрисом своєї професії. Разом з усвідомленням причетності до формування майбутнього народу, країни все це має підтримувати смислоутворювальну мотивацію вчителя щодо самовдосконалення, що тільки й може врешті-решт зробити його психологічно готовим до повноцінної педагогічної комунікації.

ПІСЛЯМОВА

Розпочатий у даній роботі аналіз комунікативно-педагогічного феномену людської психології звичайно не вичерпує його сутності, як і тим більше, проблему комунікативності психіки в цілому. Він є спробою ретельно обґрунтувати грані актуальності піднятих питань та випробувати шляхи системного дослідження проблеми, розкривши її світоглядне та прикладне значення. Онтологічний характер відповідної мети дослідження зумовив розгляд педагогічної комунікації в кількох аспектах: феноменологічно, теоретично та з праксеологічної точки зору. Кожен з них у тій чи іншій мірі дозволив об'єктувати її зміст, зосередитись на характерних формах її буття, розкрити притаманні їй особливості, тобто сформулювати таким чином зміст предмета дослідження педагогічної комунікації як провідної складової комунікативності людської психіки. Останнє в проведеному аналізі прозоро виступає в стрижневих мотивах людського прагнення жити для інших, у тому числі й для того, щоб жити для себе. В цій, як влучно поіменував її В.О.Сухолмлнський, “тонкій потребі у іншій людині” виразно постає культурно-історична база, ґрунт, на якому формується особистість, принаймні, сучасна, свідомість якої все рішучіше прямує до дійсного прийняття ідеї високо поцінювати життя й передовсім – неоціненну неповторність людського життя. І як би при цьому не компрометувала реальність людських взаємин біблійну істину “Возлюби ближнього свого як самого себе”, заповідь ця, в тих чи інших формах, у продовж багатьох етапів історії людства повертається до нього, щоб посісти нарешті місце принципу взаєморозуміння та взаємного здійснення людьми один одного.

У запропонованій розробці онтопсихологічної концепції педагогічної комунікації ми виходили з того, що пересічна людина не може не жити для себе, тобто вона має задовольняти власні потреби, самостверджуватись, розвивати власне “Я” тощо. Об'єктивно, разом з цим, людина не може не жити і для інших. Адже тільки у взаємозв'язку з оточуючими, за їх підтримки (у цивілізаційному й культурологічному сенсі), у духовній єдності з іншими (принаймні, з певними з них), у спільній діяльності вона може стати і бути Людиною в Світі. Тож “жити для інших” означає віддавати частину себе іншим людям. Не тільки існувати в Світі з його космічними законами (згадаймо хоча б хроніки шумерів про походження людини), але й покращувати його для інших, залишати по собі результати своєї праці, а

також – піклуватись про духовність всіх інших, зокрема через мікросередовище. “Слід на Землі” – це внесок людини як перетворення Світу для інших та передавання їм того, що є в ній найкращого, за цих умов вона може почуватись психологічно комфортно, а також незалежно. Таким чином, є підстави вважати людське буття подвійно вмотивованим.

В аналізі даної подвійності, як хотілося показати, перед дослідником постає і відкривається грань людської психіки, де остання зіткана із дихотомічно протиставлених складових, і хоча сутність їх у різних парадигмах має відмінності щодо визначення (біологічне і соціальне, тілесне і духовне, Божественне і земне та ін.), обумовлена походженням дихотомія при цьому не зникає. Вона навіть загострюється, особливо, якщо послідовно дотримуватись ортодоксально-сцієнтистської позиції в її аналізі. Діалектична ж єдність згаданих складових відбувається на засадах додатковості (за Н.Бором), що й розкрив Л.С.Виготський, показавши їхній зв'язок. Вона, до того ж, відповідає правді повсякденного життя, реальній наступності у становленні вищих психічних функцій, більш довільних, в тому достатньо придатних для свідомого здійснення та цілеспрямованого виховання. Отже, вищий за натуральний рівень психології особистості не може не бути просякнутим комунікативністю. Вона проявляється у багатьох своїх формах, що в дослідженні розкрито у її непересічному значенні для повноцінного життя як окремої особи, так і людства в цілому.

Суспільною передумовою такої постановки задачі, як показано в дослідженні, є зміцніла останнім часом тенденція до глобалізації у розвитку багатьох сфер людської діяльності, а це не могло не позначитись на ритмі, темпі і насиченості подіями різного масштабу життя не тільки народів, соціальних груп, а й окремих людей. Відповідна актуалізація їхніх проблем за цих умов у центр уваги психологічної науки та практики використання її законів з необхідністю ставить одвічний зв'язок “Людина і Світ” (за С.Л.Рубінштейном), що й спрямувало, опредметило пошук засобів та шляхів розв'язання завдань розпочатого аналізу.

З його матеріалів зрозуміло, що протилежними полюсами певного континууму, в якому розглядаються конкретні зв'язки згаданого характеру, виступають, з одного боку, відчуження, прояви недовіри та ворожості, а з іншого – прагнення гармонії, зокрема соціально-психологічної. Поєднуючого їх функціональною інтенцією, звичайно ж, є взаємодія, спілкування. Психологія, принаймні, діяльнісна парадигма, пройшла досить довгий шлях, визнавши (відкривши) нарешті фундаментальну роль спілкування у

становленні тих ексклюзивних якостей, які притаманні людині (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, В.К.Котирло, М.І.Лісіна, О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Поршнєв, В.А.Роменець та ін.), проте і в цьому випадку воно правило як діяльність, тобто досліджувалось як спілкування цілеспрямоване (І.О.Зімня, В.А.Кан-Калик, М.С.Каган, О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов та ін.). Воно, як правило, мало значення одного із засобів досягнення мети в спільній діяльності. Проведений нами аналіз умовливає подальший поступ у цьому напрямку, бо зроблено акцент на власній іманентній межі спілкування: в цій іпостасі воно має власне значення, здійснюючи одну з системоутворюючих потенцій людської психіки – комунікативність. Як ми намагалися показати, комунікація є внутрішнім, психологічним, сенсом соціальної поведінки, діяльності. Апелюючи до культурологічного ґрунту психології сучасної людини (виходячи з концепції Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурія), є підстави інтерпретувати комунікацію як здійснення її соціальної природи, що об'єктивується на всіх рівнях активності (організменому, соціально-психологічному та духовному). В сучасних умовах, на тлі розгортання постіндустріального, глобалізованого соціально-економічного простору, люди все повніше усвідомлюють свою соціальність, комунікативні мотиви власних прагнень, ставлячи перед психологією відповідні проблеми, вістря яких спрямоване не тільки до суто прагматичних питань, не менш актуальні запити світоглядного змісту.

Серед останніх “історичним викликом” (за А.Тойнбі) усвідомлюється чергова методологічна криза в психології, мотиваційний зміст якої, на нашу думку, доволі точно передає термін Е.Фромма “прагнення абстрактної свободи” або пошук “свободи від...”. Проте завдання полягає в тому, щоб вийти на шлях до “конкретної свободи” або “свободи для...”, а його треба визначити, щоб пошук мав логічне завершення. Оскільки методологічна криза піднімає питання про релевантні логічні осереддя системи психології, комунікативна природа психічного в нашому дослідженні репрезентована під цим кутом зору.

Спираючись на результати, одержані В.А.Роменцем в аналізі закономірностей процесу історичного розвитку психології, слідом за ним можна виходити з того, що кожній епосі, її етапам притаманна певна провідна наукова ідея, котра здійснюється вчинковим шляхом, запліднюючи відповідні задуми щодо створення системи психології і торуючи таким чином шлях утвердження певному канону психологічного знання. В такому каноні функціонують (у знятому вигляді) всі попередні, акцентовані

відповідними соціально-історичними факторами, що надає новому інтерпретуючій достатності й тимчасовій універсальності. Тож, одержані в дослідженні дані переконують у тому, що логічним осередком онтопсихологічної концепції педагогічної комунікації є саме комунікативність, якою просякнута психологію сучасної людини глобалізованого, постіндустріального суспільства. Це відображено, як ми намагались довести, в системі понять і термінів сучасної наукової психології. В практичному вимірі, тобто розглядаючи комунікацію як принцип системоутворення людських відносин (а саме: життя для інших як життя для себе'), то він може бути запропонований науковою психологією суспільству як актуальна моральна ідея, що є відповіддю прикрим у загостренню індивідуалізму. Дійсно, внутрішня схожість нагальних проблем людини в Світі набагато змістовніша, ніж зовнішні, тимчасові протиріччя, які роз'єднують людей. На тлі багатьох загроз, створених у тому числі людським сепаратизмом і невмінням збагнути власну "приреченість" прагнути комунікативної гармонії, тільки остання стає реальним шансом зберегтись як Людина, прийнявши Світ, зокрема – іншого, бо він є умовою і джерелом радості, щастя, довготривалої повноцінності кожного з нас самих.

На цих факторах, проаналізованих у дослідженні, ґрунтується розуміння комунікації як логічного осередка системи психології, котру, на наше переконання, необхідно розробляти у відповідь на кризові процеси в ній. Стрижневою формою буття комунікативності людської психіки, релевантність якої обґрунтовується в дослідженні, як підкреслювалось неодноразово, є педагогічна комунікація, пояснювально-теоретичний і практично-педагогічний потенціал якої, за одержаними даними, ще достатньою мірою не усвідомлюється, а тому мало використовується. Сподівання подолати цей психологічний бар'єр вмотивовують вивчення даного явища у намічених даною роботою, напрямках, зокрема – у праксеологічному. Розмірковуючи про комунікацію дещо глобально й узагальнено, в практичних питаннях гуманізації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, де починають впроваджуватися дані засади, ми намагаємося вирішувати не тільки стратегічні, а й актуальні задачі за принципом: мисли глобально, дій локально. З цих позицій власне і проведено теоретико-методологічний аналіз педагогічної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. О субъекте психологической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. – 288с.
2. Абуль-Фарадж Б.Э. Книга занимательных историй /Перев. С сирийского А.Белова и Л.Вильскера. – М.- Л.: Изд.-во худож. литерат., 1962. – 294с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
4. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400с.
5. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. – Т.1 /Ред. В.Ф.Асмус. – М.: Мысль, 1976. – 550с.
6. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб: Прайм-Евроник, 2002. – 560с.
7. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. Учебно-метод. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
8. Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Вопр. психол. – 1990. – № 5. – с.5-12.
9. 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.
10. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
11. Балл Г.О., Малкова Т.М., Михайлюк Л.М., Мусатов С.О. Ідеологія, політична культура і проблеми освіти / Рідна школа. – 1995, - № 2-3, - с.49-53.
12. Батраченко І.Г. Вступ до психології антиципації. – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1996. – 96 с.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424с.
14. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. Перев. с англ. А.Б. Леоновой / Под ред. А.В. Запорожца и Б. М. Величковского. – М.: Прогресс, 1979.
15. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыт по психологии войны и национальности. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 256 с.

16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте – М.:Просвещение, 1968. – 463 с.
17. Бондаренко А.Ф. Метапсихологический контекст психологической помощи //Журнал практикующего психолога, 1995. №5. – С.46-54.
18. Боришевський. М.Й. Психологічні засади гуманізації виховного процесу у педагогічній системі В.С.Сухомлинського // В.С. Сухомлинський і сучасність. – Вип. I., – К., 1994.- С.28-35.
19. Брудный А.А. Психология устного пропагандистского воздействия // Вопр. психол., 1978, № I. – С. 51–57.
20. Вагнер В.А. Психология животных, 2-е изд. М., 1924. – 428с.
21. Вагнер В.А. Биологические основания сравнительной психологии (био психология): Т.2 Инстинкт и разум. – СПб – Москва – 1913. – 428с.
22. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М. Педагогика, 1983. – 144 с.
23. Войтасик Л. Психология политической пропаганды / Перев. С польского В.Н. Поруса. – М.: Прогресс, 1981. – 278с.
24. Волков Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. – Чебоксары, 1966. – 343 с.
25. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1960. – 498с.
26. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – 435 с.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6–ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
28. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. – М.: Прогресс, 1972. – 296 с.
29. Глазман М.С. Научное творчество как диалог // Научное творчество / под ред. С.Р.Микулинского и М.Г.Ярошевского. – М.: Наука, 1969. – С.221-232.
30. Голик Л., Мальований Ю., Момот Л. Скільки різних шкіл потрібно // Психолого–педагогічні новини: інформаційний бюлетень АПН України, липень–серпень, 1994. – № 3.
31. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 186 с.
32. Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. Перев. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 480 с.

33. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посібник для студ. вищих закл.: у 3-х т. – Т.1 / Упоряд. й наукові ред. Р.Трач, Г.Балл. – К., 2001. – 251с.
34. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. – 272с.
35. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 212 с.
36. Давыдов В.В. Исчерпала ли себя естественнонаучная парадигма в психологии? // Вопр. психол., 1997. 15 3. – С. 127–128.
37. Дворецкий И.Х. Латинско–русский словарь: изд. 2-е, перераб. и доп. – Л.: Русский язык, 1976. – 1096 с.
38. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Идеологическое воздействие: социально-психологические и педагогические аспекты. – М.: Мысль, 1985. – 310с.
39. Дискуссии и обсуждения “О методологических проблемах современной психологии” // Вопр. психол., 1997, № 3. – С.125–132.
40. Діалог культур і духовний розвиток людини. – К.: Знання, 1995. – 147 с.
41. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 167 с.
42. Зелинский Ф. Идея нравственного оправдания // Из жизни идей. Изд. 3-е. СПб. – 1916. – С.1-44.
43. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – 460 с.
44. Известия, газ., 18 апреля 1994.
45. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – Л.: Просвещение, 1987. – 190с.
46. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопр. психол. – 1992. - № 1-2. – С.14-21.
47. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
48. Кедров Б.М. НТР: истоки, закономерности, перспективы // Знание – сила, 1979, № 7. – С.2-5.
49. Климов Л.А. Путь в профессию. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.– 120 с.
50. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
51. Конрад Н.И. Запад и Восток. М.: Наука, 1972. – 496с.
52. Копнин П.В. Философские идеи В.И.Ленина и логика. М.: Наука, 1969. – 483с.
53. Копнин П.В. Логические основы науки. – К.: Наукова думка, 1968. – 283с.
54. Костюк Г.С. О природе психологических закономерностей // Вопр. психол., 1955, № I. С. 17–25.

55. Костюк Г.С. Принципы развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С.118-152.
56. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 19–32.
57. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 992 с.
58. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
59. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 252с.
60. Кузьмина Н.В. Очерки по психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 184 с.
61. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 231 с.
62. Ларошфуко Ф. де. Максимумы. Паскаль Б. Мысли. Лабрюйер Ш. де. Характеры. – М.: Худож. лит., 1974. – 543 с.
63. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
64. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4–е издан.- М.: Изд-во Моск. унив., 1981. – 584 с.
65. Леонтьев А.А. Педагогическое общение, 2–е изд., перераб. и доп. – Москва – Нальчик: Издат. центр Эль–Фа, 1996. – 95 с.
66. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? // Новое в жизни, науке и технике, сер. Педагогика и психология. № I. – М.: Знание, 1978. – 48с.
67. Литовський В.Ф. Школа і права дитини // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: Збірник статей / За ред. С.О. Мусатова. – Рівне, 1995. – С. 3–9.
68. Литовський В.Ф. До аналізу становлення діалогічного підходу в педагогічній психології // Освіта і управління. – Т., число 4, 2002. – С.77-86.
69. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие. – К.: МАУП, 2000. – 256с.
70. Лукин В.М. Модели индустриальной и постиндустриальной цивилизации в западной футурологии // Вестник С.-Петербургского унив., серия 6, вып. I, 1993. – С.17-26.
71. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы, в 2–х т., – т.2. – М.: Педагогика, 1970. – 495 с.

72. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 546 с.
73. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2002. – 752с.
74. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наукова думка, 1999. – 216с.
75. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Мысль, 1990.– 230 с.
76. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224с.
77. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления. – М.: Наука, 1965. – 438с.
78. Мень А.В. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни: В семи томах. – Т.1.: История религии / Предисл. С.С.Аверинцева. – М.: СП “Слово”, 1991. – 287с.
79. Мерлин В.С. Связь социально-типического и индивидуального в личности // Типологические исследования по психологии личности: Учен. записки Пермского гос. пед. ин-та, вып. 4. – Пермь, 1967. – С. 3–15.
80. Мерлин В.С. Индивидуализация социальных схем и регуляция свойств индивидуума социальными схемами // Международный коллоквиум по социальной психологии. – Тбилиси, 1970.- С.209-214.
81. Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 295 с.
82. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Педагогика, 1998. – 511с.
83. Монтень М. Опыты (В 3-х книгах). Книга первая. – М.: Терра, 1991. – 509с.
84. Мотивы и сознание в поведении человека // Материалы ХУШ Международного психологического конгресса, Симпоз. 13 – М., 1966. – 105 с.
85. Мусатов С.О. Комунікативно-педагогічні компоненти кваліфікації вчителя // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітньої наукової сесії ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1994. – С.228-237.
86. Мусатов С.О., Кузьменко Н.В. Досвід вивчення очікувань старшокласників // Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали всеукр. науково-практ. конференції. – К., 1995. – С.43-45.

87. Мусатов С.О. Нормативний репертуар функціональних ролей вчителя-гуманіста // Освіта і управління. – Т.2. – № 3, 1998. – С.20-30.
88. Мусатов С.С. Педагогічні комунікація: психологічні витоки та особливості // Освіта та управління: науково-освітній часопис, т. 3. – 1999. – С.47–52.
89. Мусатов С.О. Комунікативний аспект творчої діяльності вченого // Українська еліта та її роль в державотворенні: Матер. Всеукраїнської науково-практ. конф., Вип. 1, К.: 2000. – С.89-90.
90. Мусатов С.О. Просоціальні засади розбудови загальноосвітньої школи // Актуальні проблеми сучасної української психології. До 60-річчя від дня народження акад. С.Д. Максименка: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. члена-кор. АПН України Н.В. Чепелевої. – К., 2002. – Вип. 22. – С. 230–240.
91. Научное творчество / Под ред. С.Р.Микулинского и М.Г.Ярошевского. – М.: Наука, 1969. – 446с.
92. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. К.: Вища школа, 1990. – 192с.
93. Обухов Я.Л. Значение первого года жизни для последующего развития ребенка. – М., 1997. – 23 с.
94. Обухова Л.Ф. Пути научного изучения психики ребенка в XX столетии: дисс. докт. психол. наук. – М.: МГПИ, 1996. – 360с.
95. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психол., 1988. – № I. – С.16-26.
96. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – К.: Вища школа, 1987. – 208с.
97. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. Об оптимальных условиях для исследований и разработок / Под общей ред. Д.М.Гвишиани, С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского. М.: Прогресс, 1973. – 471с.
98. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Практикум по гештальттерапии. – Пер. с англ. – М.: Гиль-Эсталь, 1993. – 240 с.
99. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. – 216с.
100. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учебное пособие, – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
101. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Перев. с англ. / общая ред. В.А. Лекторского. – М.: Прогресс, 1988. – 344 с.

102. Полякова С. Клавдий Элиан и его “Пестрые рассказы” // Элиан. Пестрые рассказы / Перевод с древнегреческого С.В.Поляковой: Приложение. – М.- Л.: Изд-во АН СССР, 1963. – С.125-143.
103. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 204с.
104. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. – 303с.
105. Пономаренко В.А. Размышления о школе // Вопр. психол., 1991. – № 2. – С.5-14.
106. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории: Проблемы палеопсихологии. – М.: Мысль. 1974. – 487 с.
107. Поршнев Б.Ф. Контрсугестия и история (Элементарное социально-психологическое явление и его трансформация в развитии человечества) //История и психология / Под ред. Б.Ф.Поршнева и Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1971. – С.7-35.
108. Проблемы методологии науки и научного творчества / Под ред. В.А.Штофа и А.М.Мостепатенко. Л.:Изд-во ЛГУ, 1977. – 181с.
109. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Наука. 1971. – 334с.
110. Прилюк Ю.Д. Проблема общения в историческом материализма. – К., 1985. – 211 с.
111. Психология политической учебы /Авт.кол.: Т.К.Чемут, Н.Н.Слюсаревский, Т.Н.Малкова и др. – К.: Политиздат Украины, 1985. – 223с.
112. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
113. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128с.
114. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982.– 215 с.
115. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
116. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – Спб., 1998. – 752 с.
117. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности // Эстетика и поэтика /Ред. коллегия: М.Ф.Овсянников и др. – М.: Искусство, 1976. – С.464-560.

118. Регирер Е.И. Развитие способностей исследователя. М.: Наука, 1969. – 230с.
119. Ремарк Э.М. Черный обелиск. – М.: Худож. литература, 1962. – 216с.
120. Роговин М.С. Введение в психологию. – М.: Высш. школа, 1969. – 381 с.
121. Родари Дж. Грамматика фантазии. М.: Прогресс, 1978. – 190 с.
122. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. – К.: Вища школа, 1973. – 96 с.
123. Роменець В.А. Історія психології. – К.: Вища школа, 1978. – 439 с.
124. Роменець В.А. “Я” та “інший”. Три феномени психології Відродження // Історія психології епохи Відродження. К.: Вища школа, 1988. – С.378-385.
125. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2002. – 350 с.
126. Роменець В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. – К.: Здоровье, 1989. – 191с.
127. Роменець В.А., Мусатов С.О. Київська Русь і початок вітчизняної психології // Психологія: Науково-методичний збірник. – Вип. 20. – К., 1981. – С.3–20.
128. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
129. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
130. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского универ.,1994. – 164 с.
131. Синица И.Е. О такте и мастерстве: беседы с молодыми педагогами. – К.: Рад. школа, 1976. – 108 с.
132. Ситниченко Л.А. Человеческое общение в интерпретациях современной западной философии /критический анализ/– К.: Наукова думка,1990. – 112 с.
133. Скуленко М.И. История политической пропаганды. – К.: Изд-во “Лыбидь”, 1990. – 168с.
134. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика или как управлять поведением человека: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 204 с.
135. Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – 344 с.
136. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.
137. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. В 5 т., – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 638 с.

138. Сухомлинський В.С. Батьківська педагогіка. – К., 1978. – 263 с.
139. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
140. Титаренко А.И. Нравственные основы общения. – М., 1979. – 196с.
141. Тих Н.А. Предыстория общества: Сравнительно – психологическое исследование. – гл. VII Средства стадной коммуникации. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – С.178-237.
142. Тойнби А. Дж. Постыжение истории. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
143. Традиції виховання у світовій народній педагогіці: Матеріали Міжнар. наук.-практ.конференції. – Рівне, 1995. – 126с.
144. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К., Рад. школа, 1986. – 143 с.
145. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні // Твори: у 6-ти т. – Т. I. –К., 1954. – 258с.
146. Ушинський про сімейне виховання. – К., 1974. – 151 с.
147. Фейгенберг Е.В., Асмолов А.Г. Культурно-историческая концепция и возможности использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности // Вопр. психол., 1994. № 6. – С. 74–79.
148. Фейербах Л. Яков Беме // Собр. произведений: В 3-х томах. – Т.1. – М., 1974. – С.178-223.
149. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина, изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1968. – 427 с.
150. Франкл В. Человек в поисках смысла. Перев. с англ. и нем., М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
151. Фромм Э. Бегство от свободы. – 2-е изд., пер. с англ. – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
152. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М.: Прогресс, 1989. – 362с.
153. Хайнд Р. Поведение животных. Синтез этологии и сравнительной психологии / Под ред. З.А.Зориной и И.И.Полетаевой. – гл.15, 16. – М.: Мир, 1975. – С.347-423.
154. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопр. психол., 1977. № 4. – С. 32–41.
155. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии // Вопр. психол., 1997. № 3. – С. 112–125.

156. Хофман И. Активная память: Экспериментальное исследование и теории человеческой памяти. Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. - 312 с.
157. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – К.: Вища школа, 1986. – 160 с.
158. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
159. Швейцер А. Культура и этика / Пер. с нем. / Под ред. В.А.Карпушина. – М.: Прогресс, 1973. – 343с.
160. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. / Перев. С нем. – М.: Прогресс, 1992. – 567с.
161. Шибутани Т. Социальная психология. Сокр. пер. с англ. В.Б. Ольшанского / Под общей ред. Г.В.Осипова. – М.: Прогресс, 1969, 535 с.
162. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: Алеф., 1993. – 416 с.
163. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Под ред. А.М. Румянцева. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.
164. Экзистенциализм // Философская энциклопедия в 5-ти томах. – Т. 5. – М.: Сов. энцикл., 1970. – С.538-542.
165. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.
166. Эриксон Э. Детство и общество. - Спб.: Питер, 1996. – 407с.
167. Юнг К. Поздние мысли // Феномен духа в искусстве и науке. – М., 1992. – С.271-302.
168. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105.
169. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопр. психол., 1989 – № 6. – С.5-13.
170. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М.: Изд-во полит. литературы, 1971. – 368 с.
171. Carson R.C. Interaction concept of personality. – Chicago, 1969.
172. Cooley С.Н. Human Nature and Social Order. – N.Y., 1922.
173. Liberman S. The effect of changes in roles on the attitudes of role occupants // Personality and Social System. – N.Y., 1963.
174. Milgram S. Same conditions of obedience and disobedience to authority // Human Relations, 1965 (1). - №18. P. 53-75.

175. Mc Cleary R., Hand Tuzarus R.S. Autonomic Discrimination without Awareness // Tournal of Personality, XVIII (1949). – p.171-179.
176. Murphy G. Human potential. N.Y., 1958.
177. Tajbel H. Social identity and intergroup relations. – Cambridge, 1982.
178. Zimbardo P.G. The human choices: Individuation, reason and erdeus, deindividuation, impulse and chaos // Unpublished manuscript. – Stanford University, 1969.
179. Severin F. Third force psycholody: a humanistic orientation to the stud of Man // Morgan C. King R. Introduction to psychology. – 4th.ed. – N.Y., 1971.