

## ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНІ ПРОЕКЦІЇ МИСТЕЦТВА ЖИТИ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

**Постановка проблеми.** Педагогічний процес за своєю суттю є комунікацією – організованим спілкуванням між усіма його учасниками, форми і зміст якого відповідають вихідним принципам певної освітньої парадигми. Тому будь-які інновації в педагогічному процесі неможливі без оновлення характеру педагогічної комунікації, насамперед комунікації між педагогами та учнями/студентами. Так, С. Ф. Клепко, здійснюючи порівняння суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної парадигми, показує їх полярність за цілим рядом ознак, які стосуються саме їх комунікативного наповнення [4, с.292]:

Суб'єкт-суб'єктна парадигма	Суб'єкт-об'єктна парадигма
Готовність педагога змінити свою позицію	Подавання педагогом «готових істин»
Стимулювання зворотного зв'язку	Робота без зворотного зв'язку
Орієнтація педагога на розуміння	Орієнтація педагога на повідомлення, передачу
Урахування індивідуальних особливостей учнів	Орієнтація на середнього учня
Переважання самооцінки студентів і оцінки з боку групи	Оціночні дії закріплені за педагогом

Як можна побачити, комунікативна модель, що характерна для суб'єкт-об'єктної парадигми, по суті не містить можливостей для освітньо-комунікативних проекцій мистецтва жити. У її межах можливо було б здійснювати лише «повчання, як жити», що суперечить вихідним настановам мистецтва жити, яке не може спиратися на готові правила й рецепти. Мистецтво жити є за своєю суттю оптативним – це здатність особистості відкривати у своєму житті та життєвих ситуаціях продуктивні можливості й адекватно реалізовувати їх. Мистецтво жити ми розуміємо, згідно з думкою Л.В. Сохань, як «особливе вміння й високу майстерність у творчій побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [7, с.158]. Це визначення доповнюється змістовною характеристикою мистецтва жити як культурного явища, що має

гуманістичне, духовно-моральне наповнення: «Воно пов'язане з удосконаленням особистості, піднесенням її життєвих спрямувань, оволодінням моральними чеснотами, розвитком здатності володарювати над своїми примхами і лікувати свої вади» [7, с.159].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зі становленням особистісно орієнтованої парадигми в царині освіти відбувається зміна статусних ролей педагогічної взаємодії на користь діалогічної форми організації педагогічного процесу. На думку більшості розробників нової освітньої парадигми саме діалог є найбільш адекватною формою реалізації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії. Тут вихідними стають педагогічно-антропологічні настанови діалогічних концепцій М. Бахтіна, О. Больнова, М. Бубера, Б. Вандельфельса, К. Ясперса, М. Шелера та інших представників комунікативної філософії. У цих концепціях наголошується, що людське буття як спів-буття з іншими має діалогічний характер і розгортається як Я-Ти відношення. Тільки через таке відношення відбуваються становлення й розвиток людини і як людини, і як особистості, долається відчуття чужинності й ворожості світу, окремішності та ізольованості від світу. Тільки у царині «між» можливе встановлення не лише функціональних, а й особистісних, інтимно-екзистенціальних стосунків між людьми. Причому, як переконливо доводить М. Бахтін, у такому «життєвому діалозі», або житті як діалозі, «задіяна вся людина й усе життя: очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками» [1, с.310].

Відповідно до подібного розуміння діалогічної специфіки людського буття, правомірними постають і висновки щодо виховної діяльності як «справжнього діалогічного відношення», хоча й не найдосконалішого (М. Бубер), адже внутрішній світ людини не можна споглядати й аналізувати як об'єкт – його можна відкрити лише за допомогою діалогічного спілкування.

Діалогічний характер має бути притаманний і навчанню, оскільки, на справедливую думку М. Шелера, «народження знань» відбувається за умов співучасті: «Без співучасті сутнісного, котре «вміє» виходити і виходить із себе для участі в іншому суцюзому, не існує взагалі жодного можливого знання. Я не бачу іншої назви для цієї тенденції, окрім «любові», самовіддачі – готовності віддатися, ніби підривання меж як власного буття, так і – буття іншого» [8, с.40].

**Виклад основного матеріалу.** Освітній діалог створює сприятливі умови для перетворення знань із застиглих форм минулого досвіду, які просто слід засвоїти без урахування вимог мистецтва жити в суспільстві ризику, на творчий продукт учасників педагогічної комунікації, в якому синтезуються їх думки, світоглядні орієнтації, життєвий досвід. За таких умов знання, як переконливо доводить М. Романенко, «змінюються, перетворюються з об'єктизованого набору упорядкованих фактів у постійно змінний артефакт інтерсуб'єктивного

опосередкованого судження» [5, с.76]. Тим самим, знання, з одного боку, набувають життєвого сенсу, і, перетворюючись на засіб входження у специфічну форму життя, можуть стати складовою особистісного мистецтва жити, а з іншого – стають відкритими для постійного перегляду та переоцінки, тобто набувають процесуального характеру й у такому вигляді можуть виступати чинником мінімізації ризиків у процесі життєтворчості особистості. У цьому сенсі освітній діалог стає також важливою формою забезпечення єдності навчання і виховання в педагогічному процесі.

Застосування у сфері освіти діалогових форм організації педагогічного процесу цілком відповідає вимогам нової освітньої парадигми й із тієї причини, що, маючи характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, дозволяє реалізувати особистісно-індивідуальний підхід до тих, хто навчається, і налагодити партнерські стосунки між учасниками педагогічного процесу.

Діалог як форма навчального спілкування спонукає до обміну думками, враженнями з тих чи інших питань і, за умов правильної організації, сприяє розвитку критичного мислення, а також досягненню кращого розуміння індивідуально-особистісних характеристик того, хто навчається. Освітній діалог через налагодження зворотного зв'язку між учителем і учнем дозволяє виявити особистісні характеристики останнього як суб'єкта пізнавального процесу: його мотиви (чим він керується у своїй пізнавальній діяльності), ціннісні орієнтації (на що спрямований його процес пізнання), пізнавальні компетентності (рівень його знань, пізнавальних навичок і вмій) тощо. Краще розуміння того, хто навчається, дає можливість не лише залучати той навчальний матеріал, що має особистісне значення, тим самим підсилюючи ефективність навчального процесу, а й урахувати індивідуально-особистісні характеристики учня/студента при моделюванні життєвих ситуацій і спеціально сконструйованих ситуацій вибору з метою стимулювання самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самокорекції в педагогічному процесі. Тільки в такому випадку в того, хто навчається, можна сформулювати мотивацію навчальної діяльності не побоюваннями, обов'язком або «уникненням невдач», а прагненням досягти творчого задоволення, самоактуалізації та продуктивної самореалізації як у навчальному процесі, так і у власному житті. Саме такий підхід дозволяє виробити розуміння навчального процесу як складової власного процесу життєтворчості в цілому.

Освітній діалог, що передбачає ставлення до дитини - молодої людини як партнера по педагогічній діяльності, принципово змінює позиції учнів-студентів і вчителів/викладачів у педагогічній комунікації та передбачає орієнтацію вже не лише на рольове, а й на особистісне спілкування – підтримку, співчуття, дотримання вимог збереження людської гідності та взаємності, міжособистісної довіри. Особливого значення набуває застосування в педагогічному процесі таких форм навчання, які б розкріпачували учнів/

студентів, стимулювали їх мисленнєву активність, сприяли б оволодінню навичками й уміннями конкретної соціальної діяльності.

У цьому контексті слід також ураховувати, що пробудити навчальну активність і зацікавленість в учнів й студентів можна шляхом ціннісного стимулювання: у кожному навчальному закладі й у суспільстві в цілому потрібно домагатися створення такої морально-психологічної атмосфери, коли б цінувались освіта як самодостатній процес і людина, що здобула освіту. Партнерство як принцип організації педагогічної комунікації, особливо у школі, передбачає також створення команди однодумців: педагогів, батьків, соціальних педагогів, психологів. Це необхідно для оцінювання потреб, складання плану взаємодії з дитиною.

Але за всієї продуктивності освітнього діалогу як форми організації педагогічної комунікації на засадах співпраці, партнерської взаємодії слід ураховувати його певну проблематичність. Йдеться про питання, що неминуче постає в цьому контексті: наскільки в освітньому діалозі педагог є рівним партнером, чи нівелюється тут його роль наставника? З одного боку, ми погоджуємося з тими дослідниками, які вважають, що в такій ситуації протиставлення «вчитель-учень» недоречне, оскільки кожен учасник педагогічного процесу й учить, і вчиться водночас. З іншого боку, не менш переконливою є також позиція тих, хто наполягає на неможливості досягнення повної симетричності у відносинах учитель-учень (неоконсервативні течії філософії освіти).

Саме для розв'язання цієї дилеми варто прояснити сенс «рівності» рольових позицій комунікантів у педагогіці співробітництва. На нашу думку, рівність партнерства в освітньому діалозі означає рівноправність його учасників як самоцінних, суверенних особистостей, а зовсім не рівність їх освітніх компетенцій і компетентностей. Педагог та учень/ студент не є рівними за обсягом знань, освітніх навичок і вмінь, життєвого досвіду, розумінням багатовимірності і складності міждисциплінарних зв'язків, загального освітнього, наукового й соціокультурного контексту функціонування і розвитку знань тощо. Вони є рівно відповідальними за результати освітньої діяльності, але характер цієї відповідальності є різним. Педагогіка співробітництва не може елімінувати роль педагога як організатора навчально-виховного процесу і, у цьому сенсі, його провідну роль у ньому.

Водночас, саме за допомогою освітньо-комунікативних проєкцій мистецтва жити в педагогічному процесі можливо уникнути, послуговуючись словами П. Фрейре, як «тиранії свободи», так і «тиранії надмірної авторитарності». Для цього комунікація між учителем і учнем має бути організована за допомогою таких форм, які б забезпечили їх спілкування як справжніх суб'єктів спільного життєвого процесу і творчої діяльності. Для вирішення цієї

проблеми важливим є як створення відповідної атмосфери – доброзичливості, взаємної поваги, взаємної довіри та взаємної турботи між усіма учасниками педагогічного процесу, так і визначення і спільне вирішення таких життєтворчих завдань, які б сприяли максимальному виявленню й реалізації власного особистісного потенціалу дитини.

Провідна роль педагога зумовлюється й самими вимогами особистісної парадигми освіти – урахувати в педагогічному процесі багатовимірність дитини, багатоваріативність життя і, відповідно, багатоваріативність способів організації педагогічного процесу.

Оскільки одна й та сама мета діяльності може бути досягнута різними засобами, саме педагог має здійснювати їх відбір, для чого потрібне володіння багатоваріативними методиками організації навчально-виховного процесу, умінням організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, співвідносити ідеали й цілі педагогічного процесу з конкретними його завданнями, забезпечити цілісний розвиток дитини, її фізичного, інтелектуального, духовного потенціалу, сформуванню у дитини/молодої людини продуктивне ставлення до себе, світу, свого власного життя.

Нарешті педагог має володіти відповідними комунікативними техніками, адже сама організація діалогу як форми навчання може бути здійснена таким чином, що нівелює його продуктивний освітній потенціал. Наприклад, С.Ф. Клепка звертає увагу на те, що «найбільш поширені такі недоліки в організації діалогу, як монополізація дискусії викладачем і висока міра категоричності висловлювань. Крім того, потрібно враховувати вплив форми заняття на його діалогічний потенціал. Потенціал діалогічності лекції (навіть з елементами бесіди) нижчий, ніж дискусії. Потенціал діалогічності дискусії нижчий, ніж дидактичної гри. На заняттях можливий і внутрішній діалог, якому сприяє проблемна лекція, у ході якої викладач спеціально загострює протиріччя, «стикає» різні точки зору, запрошуючи до спільних роздумів» [4, с.292].

Визнання того, що педагог і в межах діалогічної освіти зберігає за собою провідну педагогічну роль, яка проте кардинально змінюється, вимагає переосмислення компетенцій і компетентностей учителя. Переконливою постає думка С.Ф. Клепка, що «найбільш важливим у процесі здійснення комунікативної педагогіки є розвиток психологічної готовності викладача до діалогу, яка визначається як єдність двох компонент: мотиваційної, яка виражає спрямованість на діалог (діалогічну інтенцію) та процесуальної, яка характеризує рівень відповідних умінь (комунікативна компетентність)» [4, с.292].

З погляду вимог діалогічної інтенції принципово важливого значення набувають повага, розуміння та сприйняття вихованців такими, якими вони є, визнання за ними права на власні помилки, порівняння кожного учня

насамперед із самим собою, визначення його поступу за багатьма особистісними показниками, авансування успіху. Необхідно, щоби при організації освітнього діалогу виконувалися вимоги поваги до індивідуальності та особистої гідності його учасників, була створена атмосфера доброзичливості, довіри, поваги й толерантності. Адже невід'ємними складовими діалогу є добра воля, бажання і готовність почути іншого, готовність кожного до перегляду власної позиції, а також визначеність предмету обговорення, суб'єктний характер його учасників і взаємоповага між ними.

Саме на педагога покладається відповідальність за ту емоційно-психологічну атмосферу, яку він створює під час викладання своєї дисципліни, за ті морально-світоглядні цінності, які він свідомо або несвідомо відтворює у стилі свого викладання, репрезентує своїм особистісним образом.

Оскільки в педагогічному процесі здійснюється самопрезентація своїх здібностей та особистісних якостей, то впровадження освітнього діалогу передбачає формування і розвиток діалогічного мислення не лише в учнів, а й передусім у самого педагога.

Невід'ємними складовими діалогічного мислення є рефлексія й саморефлексія – необхідні передумови ведення внутрішнього діалогу. Украй важливо, щоби насамперед сам учитель не тільки розвивав власне критичне мислення і рефлексивні здібності, а й мав інтенцію на внутрішній діалог – був орієнтований на здійснення критичного осмислення і переосмислення своєї педагогічної діяльності, самоаналіз та самопізнання. Лише за таких умов педагог зможе бути справжнім автором і виконавцем своєї індивідуальної і самобутньої педагогічної діяльності, знаходити особистісні способи розв'язання конкретних і нестандартних педагогічних задач і своїм прикладом заохотити своїх вихованців до такого самого ставлення до своєї діяльності (освітньої, а в майбутньому і професійної), життєдіяльності в цілому. Без усього цього неможливо створити освітньо-діалогічне формуюче середовище, в якому б здійснювалися комунікативно-освітні проєкції мистецтва жити.

Але окрім діалогічної інтенції, з погляду комунікативно-освітніх проєкцій мистецтва жити, не менш важливого значення набуває готовність і здатність педагога здійснювати інноваційну діяльність в освіті, тобто його інноваційна інтенція. Це і здатність оперативно і творчо реагувати на зміни соціального середовища в цілому та освітнього середовища зокрема, здатність на випередження усвідомлювати й урахувувати в педагогічній діяльності виклики майбутнього, ефективно впроваджувати в навчальний процес нові досягнення науки, інформаційних та комп'ютерних технологій, здатність опановувати і застосовувати нові педагогічні ідеї й технології, спрямовувати особистісний розвиток учнів із урахуванням нових соціальних умов і вимог, постійно працювати над удосконаленням власної педагогічної діяльності та

педагогічного процесу в цілому. Ця специфічна, інноваційна інтенція педагога не лише є важливою для оновлення технологічного забезпечення освітнього діалогу, а й дозволить наповнити освітній діалог сучасними сенсами і постійно оновлювати їх із урахуванням вимог подальшого розвитку людини та суспільства в їх взаємозв'язку.

Для виконання останнього завдання необхідна також орієнтація педагога на перспективу. Без здатності на випередження усвідомлювати й урахувувати в педагогічній діяльності виклики майбутнього, педагог сам не зможе уникнути “шоку від майбутнього” (Е. Тоффлер) і не зможе застерегти від цього своїх вихованців, відтворюючи ті знання, ідеї, світоглядні цінності, життєві настанови, які вже відійшли (або неминуче відійдуть) у минуле в суспільстві, що постійно змінюється й оновлюється.

З погляду вимог змістовного наповнення й оновлення освітнього діалогу, а також забезпечення єдності навчання і виховання в педагогічному процесі, педагог має чітко усвідомлювати світоглядно-ціннісний вимір своєї навчальної дисципліни і послідовно розкривати та реалізовувати його у своїй викладацькій діяльності. Тільки таким чином можливе забезпечення творчого засвоєння учнями знань з певного предмету і залучення цих знань до загальної системи їх ціннісно-світоглядних орієнтацій, без чого здійснення освітньо-комунікативних проекцій мистецтва жити також є неможливим.

Змістовне наповнення освітнього діалогу має бути предметом посиленої уваги педагога, особливо в аспекті комунікативно-освітніх проекцій мистецтва жити. Тут ми поділяємо позицію К. Ясперса, що «екзистенція зустрічається у світі з іншою екзистенцією не безпосередньо, а лише за допомогою змісту. Бо внутрішня сила душі потребує як [форми] діяльності, так і можливості її [змістовного] втілення» [9, с.147]. Він наполягає: «Позбавлений смислу будь-який безпосередній контакт залишається пустим. Проста вітальна молодіжна спільнота, просте об'єднання без намірів якоїсь діяльності у світі, дружба без мети та ідеї, спільна радість у грі та у спорті, приносять людині задоволення. Але цього задоволення ще не досить, якщо йдеться про життя людини у цілому» [9, с.147-148].

При здійсненні комунікативно-освітніх проекцій мистецтва жити важливо також урахувувати, що педагогічний процес як комунікація між учителем і учнем має різні види й форми. До них можна віднести інформаційну інтеракцію, або комунікацію предметної раціональності (її основними формами є комунікативна дія (взаємодія) і дискурс), комунікацію духовну (формами якої є розмова й діалог) та екзистенціальну. Усі ці види комунікацій є важливими для організації діалогічної освіти, але їх проективні щодо мистецтва жити можливості є різними. Найбільші такі можливості, на нашу думку, мають дві останні форми.

При такій оцінці ми виходимо з того, що в духовній комунікації, на відміну від комунікації предметної раціональності, відбувається вже обмін не інформацією, а думками, причому не ціннісно нейтральними, а особистісно забарвленими, тими, що стосуються життєвозначущих питань людського існування, особистісно значущих проблем «діяльного життя». Саме у розмові як формі духовної комунікації «відкривається серце та обговорюються граничні питання буття», «своєрідно переплітаються, пов'язуються між собою не лише власне мовні, але й моральні та педагогічні аспекти процесу спілкування. Іншими словами, тут знаходить свій прояв етичне й педагогічне у змісті мови» [6, с.126]. Діалог як форма духовної комунікації впроваджується для виявлення й обміркування ціннісних інваріантів і варіантів духовних світів, репрезентованих позиціями його суб'єктів. У діалозі актуалізується та зміцнюється взаємозв'язок «етики себе», «етики себе як іншого» і «етики іншого, ніж сам». У діалозі актуалізується й відповідальність за обрану ціннісну та етичну позицію.

На особливу увагу з погляду комунікативно-освітніх проєкцій мистецтва жити заслуговує екзистенційна комунікація, яка відкриває людині граничні екзистенціальні істини, в якій розкривається і сама людина, і її екзистенція, «де я вперше зустрічаю та пізнаю самого себе..., відбувається взаємне творення особистостями одна одної. Зв'язок двох самотійних самотей у межах певної події та комунікації дає можливість кожній із них зрозуміти своє власне буття» [9, с.138-139]. І хоча екзистенційна комунікація не має безпосереднього функціонального значення і не може бути застосована як безпосередня форма організації педагогічного процесу, але саме вона виводить людину у сферу справжнього міжлюдського спілкування й уможлиблює буття людини як дійсно людське.

Запровадження екзистенційної комунікації, незалежно від усієї складності цього процесу, є необхідним для здійснення комунікативно-освітніх проєкцій мистецтва жити, оскільки без такої комунікації неможлива Зустріч, яка, на справедливую думку О. Больнова, є головною подією в педагогічному процесі, тому що лише тут відкривається «таємниця іншого», тільки у діалогічній зустрічі люди творять один одного і, водночас, своє спільне життя, не втрачаючи індивідуальності [2].

Важливими передумовами для того, щоб екзистенціальна комунікація відбулась, є, за К. Ясперсом, готовність, активна налаштованість на неї в тому сенсі, що «знаходження друга не є пасивним процесом [очікування з'яви речей], бо має свої корені в екзистенції; його поява підготовляється як розумінням значущості комунікації, так і острахом перед нею (хоча не варто сплутувати простий душевний контакт при виконанні спільної справи зі



справжньою комунікацією)» [9, с.139], а також усвідомлення того, що вона можлива лише у вільному вимірі, виникнення відвертості і любляча боротьба.

Сенс і значення «люблячої боротьби» для екзистенційної комунікації можна осягнути, звернувшись до теоретичних побудов О. Больнова і К. Ясперса. Так, О. Больнов зазначає, що в діалозі людина керується не лише внутрішніми законами своєї особистості, оскільки повсякчас приречена «наштовхуватися» й витримувати натиск чужої реальності. Ця інша реальність виштовхує її зі звичної для неї життєвої колії та спонукає до творення нових, інших орієнтирів буття. Тому «говорити про зустріч у власному розумінні можливо лише тоді, коли хтось або щось торкається глибинної суті людини, коли це порушує все її попереднє життя з його планами і сподіваннями, коли для людини починається щось нове» [2, с.169].

Але щоб бути чинником творення солідарного буття екзистенцій іншостей, така боротьба, за переконанням К. Ясперса, має ґрунтуватися на любові. Власне любов постає основою, стрижнем діалогових відносин і здатна творити «особливу довіру людей один до одного» [9, с.146]. Подібна довіра позбавлена стереотипів і штампів раціональності й передбачає глибокі особистісні стосунки, що ґрунтуються на щирості, відкритості, взаємності. К. Ясперс виокремлює принципи, що є визначальними у творенні ціннісного продуктивного діалогу, а саме: небажання переваг та перемог (той, хто відчуватиме таке бажання, відчуватиме й неспокій та провину і мусить намагатися подолати їх); взаємна прозорість та зрозумілість, що охоплюють шляхи досягнення комунікації (кожен приходить сам до себе з допомогою іншого); відкриття себе та іншої людини екзистенціально; розуміння боротьби не як сутички екзистенцій одна з одною, а як спільної боротьби супроти себе й іншого – насамперед, це боротьба за істину [9, с.146].

Отже, комунікація вчитель-учень повинна ґрунтуватися на міцних духовних основах. Їх виокремлення й осмислення дає можливість актуалізувати в педагогічній практиці ціннісно-смыслову царину, сферу переконань і етичних принципів, а також відмежуватися від відчужених і перетворених, знеособлених та масових форм комунікації, в яких, за висловом А. Котта, панують янголи Сексу, Крові і Грошей. Важливо, щоб освітня комунікація не обмежувалася лише трансляцією інформації та її освоєнням через встановлення смислу і значення інформаційних повідомлень, їх тлумачення та інтерпретацію, розуміння та уточнення, приєднання до вже наявної системи знань. Ціннісно-нейтральна раціональність, тобто раціональність, позбавлена духовних засад, не може бути виключною основою дискурсивних форм організації комунікації вчитель-учень ще й із тієї причини, що така форма організації має бути не тільки формально правильною, а й змістовною. Значення духовних засад комунікації вчитель-учень міститься в тому, що її дискурсивне забезпечення має іманентно утримувати складну діалектику аргументації та переконань, де

аргументація забезпечує вимоги універсалізації, інтерперсоналізації й інституалізації і репрезентує логіко-рефлексивний момент дискурсу, а переконання, репрезентуючи ціннісно-смісловий та персональний компонент дискурсу, надають дебатам змістовності і сенсу та як “добре зважені переконання” (за термінологію П. Рікера) спрямовують духовний розвиток особистості у напрямку пошуку такого «довершеного життя спільно з іншими і для інших у справедливих інституціях», яке б відповідало імперативу охорони не лише людського буття, а й людської гідності.

**Висновки.** Акцентування саме духовних основ комунікативної складової освітньо-виховного процесу дає можливість розкрити механізми забезпечення пріоритетності духовно-моральної складової у формуванні й розвитку особистості як відповідального суб'єкта життєтворчості. Саме на подібних засадах, а не через апеляцію до всіляких Абсолютів, можна переконливо показати буттєву необхідність та індивідуальне значення таких духовно-моральних цінностей, як самоповага, взаємність, турбота про себе і про іншого, толерантність, чесність, відповідальність, справедливість тощо. Адже ці цінності є необхідним підґрунтям міжлюдського спілкування на всіх рівнях і в усіх формах як освітньо-виховного процесу, так і в усіх різновидах людської практики в її макінтайрівському розумінні. Ці духовні основи є так само необхідними для оволодіння особистістю мистецтвом жити.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – [4-е изд.] – М. : Советская Россия, 1979. – 318 с.
2. Больнов О. Ф. Зустріч / О. Больнов // Першоджерела комунікативної філософії / Ситниченко Л.А. - К.: Либідь, 1996. – С.157-170.
3. Бубер М. Перспектива / М. Бубер // Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. - К. : Либідь, 1996. - С. 149-156.
4. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання /С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
5. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практ. філософія. - 2004. - № 2. - С. 72-77.
6. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії / Ситниченко Л.А. - К.: Либідь, 1996. – 176 с.
7. Сохань Л.В. Життєтворчість як мистецтво жити / Сохань Л.В. // Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. — С. 156 – 167.
8. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избр. тр. : [пер. с нем. А. В. Денежкина]. - М. : Гнозис, 1994. - С. 15-56.

9. Ясперс К. Комунікація / Ясперс К. // Ситниченко Л.А. Першоджерела комуникативної філософії. - К.: Либідь, 1996. – С. 132-148.

**АНОТАЦІЯ**

*Степаненко І.В., Степаненко Н.Б. Освітньо-комуникативні проєкції мистецтва жити у суспільстві ризику. У статті розглядаються освітньо-комуникативні проєкції мистецтва жити. Виходячи із настанов особистісно-орієнтованої освіти, обґрунтовується продуктивність діалогічних форм її організації. Різні форми і види освітньої комунікації аналізуються з погляду вимог мистецтва жити. Розкривається значення духовних основ педагогічної комунікації.*

**Ключові слова.** *Діалог, освітня комунікація, мистецтво жити, освітньо-комуникативні проєкції.*

**АННОТАЦИЯ**

*Степаненко И.В., Степаненко Н.Б. Образовательно-коммуникативные проекции искусства жить в обществе риска. В статье рассматриваются образовательно-коммуникативные проекции искусства жизни. Исходя из установок лично ориентированной парадигмы образования, обосновывается продуктивность диалогических форм ее организации. Разные формы и виды образовательной коммуникации анализируются с точки зрения требований искусства жизни. Раскрывается значение духовных оснований педагогической коммуникации.*

**Ключевые слова.** *Диалог, образовательная коммуникация, искусство жизни, образовательно-коммуникативные проекции.*

**SUMMARY**

*Stepanenko I.V., Stepanenko N.B. The educational-communicative art projection to live in a society at risk. The educational-communicative projections of the technique to be are examined in the article. Coming from settings of the personality oriented paradigm of education, the productivity of dialogic forms of its organization is grounded. Different forms and types of educational communication are analyzed from the point of requirements of technique to be. The value of spiritual grounds of pedagogical communication opens up.*

**Key words.** *Dialogue, educational communication, technique to be, educational-communicative projections.*