

# Сергій Мусатов

---

## Про психологічні витoki педагогічної комунікації

---

Prace Naukowe. Pedagogika 8-9-10, 607-613

---

1999-2000-2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Сергій Мусатов (Київ)

## **Про психологічні витоки педагогічної комунікації**

Останнім часом зростає інтерес учителів, практикуючих психологів, організаторів освіти і громадськості в цілому до питань виховуючого впливу на підростаючу особистість, навчальної взаємодії з учнями, партнерського діалогу з ними вчителя, батьків, старших загалом. Проведений нами аналіз цього інтересу переконує в тому, що він пов'язаний не тільки (і не стільки) з актуальними процесами реформування системи освіти в Україні, скільки з більш глибокими чинниками. Йдеться про фундаментальну потребу посттоталітарного суспільства у розбудові на гуманістичних засадах батьківських взаємин із сучасними дітьми, духовний зв'язок із якими катастрофічно звужується. Недостатність спроб обмежитись розв'язанням лише прагматичних задач, породжених даною ситуацією, очевидна: з необхідністю постають питання про саму природу духовної наступності поколінь, відповідну людську комунікацію у її психологічних витоках, у тому числі – комунікацію педагогічну. Розгляд останньої досі обмежувався рамками діяльності тільки професійних її носіїв (учителів, викладачів, тренерів, пропагандистів, менеджерів тощо), що, звичайно, не сприяє всебічному, ґрунтовному розумінню її психологічної сутності. Саме осмисленню психологічного змісту педагогічної комунікації, вивченню тих її аспектів, які визначають гуманізацію навчально-виховного процесу, присвячено наше дослідження. Звернемось до певних його результатів.

Вони підтверджують 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 процеси перебігу взаємин. Треба, щонайменше, зважати на закономірний (не випадковий) характер становлення, розвитку рольових експектацій партнерів, формування гіпотетичних передбачень ними стратегій поведінки один одного, відповідних рефлексійних дій тощо. Навіть сама постановка згаданих вище питань кожним з нас перед собою теж закономірна. Адже увага до інтригуючих особливостей соціальної взаємодії, об'єктивних чинників, що спрямовують спілкування людей, їхні емоційні враження одне від одного має непересічне значення, бо викликана самою природою людини, її соціальними потребами. Так відомо, що кожен з нас окремо – істота недостатня за багатьма параметрами життєдіяльності. Ми не почуваємо себе комфортно, якщо не знаходимо

достатнього визнання з боку оточуючих, тому шукаємо в їхньому ставленні до себе підтвердження власним комунікативним сподіванням. Нас турбує, зокрема, як ставляться до нас у сім'ї, на роботі, в колі друзів; чи поділяють близькі нам люди наші вподобання, погляди на цінності життя, а також на те, що можна собі дозволити в ставленні до товаришів, а що – до людей малознайомих; чим поступитись, а чим ні, якщо йдеться про загальні інтереси і т. ін. Долаючи цю недостатність, людина прагне в тому числі й комунікативних цінностей.

Однак, приєднання до них, зокрема – здійснення мети психологічного комфорту, гармонізації відносин з референтним середовищем, – акт нетривіальний. Він майже завжди в свідомості та діяльності окремої особи асоціюється з певним драматизмом соціального буття: в індивідуальному досвіді, як правило, бракує надійних відповідей на важливе у цих випадках (часто – сакраментальне) запитання «як я маю чинити тут і зараз?», що в тій або іншій формі неодмінно виникає у суб'єктів комунікації. Надбаний у важкій психологічній боротьбі, що точиться не тільки з опонентами, а й з власними негативними установками, ілюзіями (найскладнішою з яких виступає ілюзія власної винятковості, притаманна центрованому розвитку особистості) соціально-комунікативний досвід складає неабияку індивідуальну цінність. Проте, в інструментальному значенні такий досвід старіє набагато швидше, ніж його суб'єкт. Тому ця комунікативна потреба, хоча й змінює конкретні форми опредмечення, все ж не вгамовується, залишаючись актуальною для нього впродовж активного життя. Вона може спричинювати, принаймні, два напрями та відповідно форми втілення: форму власне ініціативної комунікації (в бутті особистості – комунікабельності), а також викликані комунікативної активності (реактивної комунікації). Та діючи в тому чи іншому з цих напрямів, особистість має зустрітися з протидією не тільки загальних діалектичних суперечностей, які живлять світ в цілому, але й специфічно психологічних, що властиві комунікативній природі людини. Йдеться знову ж про актуальність ситуативного вибору.

Як суб'єкт комунікативного простору особа завжди має визначитися поміж можливістю відокремитися, виділитися, скористатися психологічною свободою, з одного боку, та ототожненням себе з вимогами інших, інтеріоризацією запропонованих соціальних ролей, потягом до захищеності аж до зречення індивідуальної свободи (за Е. Фромом), можливістю елімінувати власний вибір, з іншого. Одна з головних турбот цього характеру полягає, мабуть, ще в тому, що значною мірою саме з вироблення й здійснення подібних рішень і складається життя людей серед людей. Тож конче потрібно навчитися його будувати, а для цього – набути соціального досвіду, дійти певної комунікативної мудрості, що, крім того, не зайві в будь-якій діяльності, особливо ж – в педагогічній, елементи якої більшою або меншою мірою просякають менеджмент і роботу спортивного тренера, пропаганду і рекламу, журналістику і юриспруденцію тощо.

Сучасна педагогічна комунікабельність, як і більшість особистісних надбань, складається поступово, шляхом вибіркового запозичення досвіду (узагальненого, науково проаналізованого й індивідуального). Найважливішим джерелом тут є власний досвід спілкування, взаємодії, розбудови комунікативних зв'язків. Тому інтеракціоністи, виходячи з цього, взагалі вважають, що людська природа та соціальні порядки в основному є продуктом спілкування. Згідно з їхньою концепцією спрямованість особистості виступає результатом взаємопроникнення духовних світів людей 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. Особистість тут розглядається як таке явище, що має місце, на думку одного з провідних інтеракціоністів – Р. Карсона, тільки у міжособистісних відносинах. Від взаємного обміну цінностями під час спілкування, вважає він, залежить і певна культура груп, до яких входить особистість. Через повсякденне психологічне «прогривання» моделей поведінки в групах, до яких людину включено обставинами мікро– та макроситуації, культура взаємодії стає культурою кожного члена соціальної групи і способом її взаємодії з умовами життя.

Навіть не в усьому погоджуючись з концепцією інтеракціоністів, важко не визнати, що саме комунікативні процеси, в тому числі взаємний обмін духовними цінностями, інтеріоризація їх, великою мірою причетні до історичного становлення мотивації діяльності людини. Відомо ж, саме завдяки психологічним механізмам комунікації можливі навчання, виховання, формування образу власного «Я», психотерапевтичний вплив, а також мода, ефекти натовпу тощо. Отже, вивчення людської комунікації, як показали Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, В.Ф. Ломов, Б.Ф. Поршнев та ін., не менш важливе для розуміння психології особистості, ніж дослідження трудової її діяльності. В чому ж полягає психологічний зміст комунікації, зокрема педагогічної?

Латинське за походженням слово «комунікація» має декілька значень: від широко цитованих і в психологічній літературі «робити спільним, спілкуватись» до майже не згадуваних у ній «розмовляти з кимось», «приєднуватись до когось, сповіщати про власні наміри», «замирятись з кимось», «мати зв'язки, віддавати комусь данину» тощо. Поняття «комунікація», на нашу думку, доцільно тлумачити в психології як передусім власне, психологічне, таке, що розкриває смисловий аспект соціальної взаємодії та спілкування. Що ж до останніх, які вживаються в психології синонімічно, то проведений аналіз дає підстави твердити, що категорії «спілкування», «взаємодія» мають узагальнене, міждисциплінарне (філософське), а не конкретно наукове значення. Конкретно науковим, більш прийнятним для психологічного контексту, виступає термін «комунікація».

Досить виразно комунікативний зміст, у цьому розумінні, виступає в тому разі, коли відповідні людські дії усвідомлено зорієнтовані на смислове їх сприймання оточуючими, їх визнають діями комунікативними, якщо така

спрямованість дій стає провідною. Проте, таким чином, підкреслюється, мабуть, тільки одна сторона комунікативності, адже є підстави вважати, що ця якість (соціальна спрямованість) більшою або меншою мірою присутня в усіх діях людини як соціальної істоти. Інша справа, що звернутість таких дій суб'єкта досить різна: від звертання до всього людства (зокрема, пророцтва Нострадамуса або відоме антифашистське застереження Юліуса Фучика: «Люди, будьте пильні!»), творів так званих моралістів (Ларош Фуко, Андре Моруа), автобіографій, адресованих нащадкам (Ч. Дарвін), до діалогів із самим собою, із своїм сумлінням, навіть – органами та системами власного тіла (вправи йогів) тощо.

Так чи інакше смислоутворююча мета комунікації полягає в тому, щоб духовно приєднатися до людей або приєднати їх до себе чи один до одного, – взагалі досягти їх більшої єдності. Це робиться за допомогою трансляції особистісно значущих ідей, здійснення відповідних вчинків, популяризації людського досвіду, найчастіше позитивного. Однак не меншу роль відіграють в цьому негативні сентенції, приклади, відбиті в байках Езопа, Лафонтена, Г.Сковороди, Є. Гребінки, І. Крилова, Л. Глібова, напівказках Ф. Кривіна, у «Похвілі глупоті» Еразма Роттердамського, «Дослідах» М. Монтеня, афоризмах Ф. Бекона, есе Ф. Ніцше, в інших подібних творах, на які багата кожна епоха. Вони мають катарсичну мету: викриваючи «соціальні виразки», типові людські вади, страшні злочини, сприяють через таке очищення прогресу людей, зміцнюють, вдосконалюючи, індивідуальну неповторність кожної особистості, її духовність. У багатьох випадках тут має місце своєрідне (навіть специфічне) пізнання, а ще більше – постановка та розв'язання суб'єктом комунікативних задач, спрямованих на прилучення іншого суб'єкта до тієї інформації або тих смислів, якими володіє розв'язувач.

Комунікативні задачі є зокрема добре помітною гранню однієї з важливих функцій людської комунікації, а саме комунікації педагогічної, яка не тільки втілює більшість з наведених її загальних рис, але й має власну якісну визначеність, що, звичайно, не обмежується лише характеристиками дій професійних її носіїв. Вона стимулюється на всіх трьох рівнях людської активності: біологічному, соціальному та духовному. Якщо перші два не потребують додаткових пояснень, то щодо третього слід зазначити: педагогічна функція комунікації або ж педагогічна комунікація, яку ми тут визначаємо, впливає з найзаповітніших потреб людини – бути визнаною серед інших та передати своє внутрішнє буття (вистражданий соціальний досвід, переконання, любов і зненависть, вантаж нездійснених намірів) іншим. В першу чергу – своїм дітям або близьким людям, аби психологічно продовжити себе таким чином у бутті інших. Інакше кажучи, хоча б у такий спосіб подолати кінцевість свого життя і наблизитись до безсмертя, якого людям не судилося мати. Спираючись на такі базальні ознаки педагогічної комунікації, можна говорити про її всезагальне і вічне для людства значення як функції, що реалізується як у суспільному, так і в індивідуальному бутті, просякає в тій або іншій мірі майже кожну соціальну роль суб'єкта діяльності,

спричинюючи таким чином формування його особистості. Цей, особистісний, аспект педагогічної комунікації ще потребує спеціального аналізу. Торкнемося поки що лише однієї його риси, важливою ознакою якої є причетність до формування стійких мотивів, що утворюють спрямованість особистості й орієнтують її діяльність у досить широкому колі ситуацій, тобто – відносно незалежно від змісту останніх.

Так, альтруїстична спрямованість педагогічної комунікації, яка найбільш прозоро виступає в активних і настирливих намірах старших (особливо ж батьків відносно дітей) навчити прийдешнє покоління того, чим вони оволоділи, а найперше – не робити тих помилок, від яких вони свого часу потерпіли, зосереджується не тільки у певних соціальних нормах, юридичних законах, спробах економічного співробітництва поколінь, але й в особистій позиції суб'єктів соціальної взаємодії. Найбільш яскраво – в так званих «народній» та «батьківській» педагогіці.

Останні, як відомо, побудовані в основному на застереженнях, імперативах, а також – суггестивних впливах (тотем, категоричні «табу», традиції сім'ї тощо) і виходять з логіки протекторату, незаперечного авторитету старших. Навіть у релігійному сприйнятті діти не виступають самочинними, «справжніми» людьми, бо не причетні до первородного гріха й не мусять ще спокутувати його. Для цього вони ще мають стати людьми, тобто дорослими. Не можна також пройти повз те, що школа (принаймні, масова європейська, починаючи з 17 сторіччя) саме таким чином розуміє особистість учня, практично «не помічаючи» того складного процесу самостимулювання й формування власного феноменологічного поля, внутрішньої проміжної реальності (К. Роджерс), або внутрішніх психологічних умов (С.Л. Рубінштейн), завдяки яким тільки й можуть бути дієвими навіть гуманно орієнтовані зовнішні впливи. Тому, підкреслюючи альтруїстичність педагогічної комунікації, ми виходимо з того, що в ній втілюється також егоїстичність її суб'єктів. Так, слушні поради, релевантні застереження, передавання досвіду, батьківське слово як об'єктивна думка (О.О. Потєбня), хоча б внаслідок ілюзії власної винятковості, притаманної людській природі, потрібні вихователю не менше (якщо не більше), ніж тому, до кого вони звернуті. Водночас для педагогічного управління, яке спирається на психологічні механізми здійснення педагогічної комунікації, характерним є досягнення мети не стільки завдяки «психологічному тиску», скільки за допомогою прилучення виховуваних до певних ідей, тлумачень інформації, паритетного узгодження позицій, а також – переконування, сприяння наслідуванню, навіюванню, психологічних доказів тощо. В цьому ряду мають також знаходитись також такі своєрідні документи педагогічної комунікації, якими є поетичні (віршовані чи прозові) заповіді (Т. Шевченко, О. Пушкін та ін.), сповіді (Ж.–Ж. Руссо, Л. Толстой та ін.), спеціально підготовлені щоденники (І. Телешов та ін.), автобіографії (Ч. Дарвін та ін.) і, звичайно ж, звернуті до потомків нотатки, передбачення (Абуль–Фарадж, М. Монтень, М.Нострадамус, Еразм Роттердамський та ін.). Про пріоритет ірраціональних

мотивів у породженні таких проявів педагогічної комунікації, викликаних духовною спрагою, було відомо ще з біблійної давнини: вся праця людини – читаємо в Біблії – для рота її, однак душа її не насичується (Екклезіаст).

Альтруїстичний та егоїстичний сенс, який вкладається у педагогічну комунікацію її суб'єктами, не заперечує в той же час її гуманної спрямованості, навпаки, – він висвітлює складність, певний драматизм досягнення її мети, підкреслює вчинковий характер (за концепцією В.А. Роменця) педагогічної комунікації. Таким чином тільки й можуть бути ґрунтовно визначені провідні соціальні та психолого–педагогічні вимоги до підготовки суб'єктів професійної діяльності в окремій сфері – педагогічній комунікації. Найбільш масовою з таких професій є робота вчителя та вимоги до її суб'єкта. При цьому джерелом вказаних вимог має бути визнана не тільки держава (з її тоталітарними домаганнями, за М.О. Бердяєвим), але й громадянське суспільство, батьки, а також відповідні соціально–рольові експектації, психолого–комунікативні очікування та сподівання самих дітей, учнів.

Система психолого–педагогічної підготовки вчителя, в якій реалізуються всі ці вимоги, має відповідно орієнтуватись на провідні функції вчителя в навчально–виховному процесі, або його функціональні ролі. Визначений у нашому дослідженні репертуар цих ролей спирається на психологічну природу активності вчителя як суб'єкта педагогічної комунікації та, виходячи з неї й мети мотиваційної та інструментальної підготовки вчителя, охоплює кілька взаємодоповнюючих рольових напрямів такої підготовки. Ними є підготовка вчителя як: практично діючого диктатора; вихователя, що має в тому числі на меті полегшити особистісну соціалізацію учнів (фасилітатор, за К. Роджерсом); неформального авторитета й надихача творчих задумів дітей щодо самовизначення та самовиховання; «вихователя» батьків, який дбає про наступність педагогічних вимог та умов і в лоні сім'ї вихованців; асоційованого, з лідерськими повноваженнями, члена неформальної дитячої спільності; ініціативного члена конкретної групи педагогів–практиків, який вміло сприяє налагодженню діалогу (як принципу здійснення педагогічної комунікації) між культурою старших (вчителів, батьків, громадськості в цілому) та субкультурою підопічних учнів; нарешті, – інтегрованого члена соціально–професійної співдружності вчителів, які цілеспрямовано примножують успіхи та здобутки педагогічної комунікації, спираючись на кращі її традиції у вітчизняному та світовому досвіді.

Експозиція даного комплексу актуальних питань педагогічної комунікації має не тільки теоретичні цілі. Вона важлива також з точки зору конкретних завдань підготовки (й перепідготовки) вчителів, педагогів загалом, здатних реалізувати гуманістичні засади розбудови системи освіти «з середини» – шляхом практичного оновлення навчально–виховного процесу, де вони можуть виступати суб'єктами гуманістично орієнтованої педагогічної комунікації.

## Література

- Балл Г. А. Теория учебных задач. М., 1990.  
Бердяев Н. А. Судьба России. М., 1990.  
Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М., 1993.  
Дворецкий И. Х. Латинско–русский словарь. М., 1976.  
Мусатов С. О. Нормативний репертуар функціональних ролей вчителя–гуманіста // Освіта і управління, 1998, №3.  
Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. М., 1974.  
Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М., 1976.  
Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: Збірник статей / за ред. С.О. Мусатова. Рівне, 1995.  
Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. К., 1998.  
Carson R. C. Interaction Concept of Personality. Chicago, 1969.

Сергій Мусатов

### Про психологічні витоки педагогічної комунікації

Резюме

В статті висвітлюється сутність педагогічної комунікації, розглядаються відповідні психологічні чинники й особливості, пов'язані з її загальнолюдським і особливо – педагогічним значенням.

Sergiy Musatov

### On Psychological Sources of Pedagogical Communication

Summary

The author exposes the essence of pedagogical communication, considers corresponding psychological factors and peculiarities connected with its value both in general humanitarian aspect and in special educational one.

Sergij Musatow

### O psychologicznych źródłach komunikacji pedagogicznej

Streszczenie

W artykule przedstawiono treść komunikacji pedagogicznej, rozpatrzono odpowiednie psychologiczne czynniki i osobliwości powiązane z jej ogólnoludzkimi, a szczególnie pedagogicznym znaczeniem.