

УДК 371.2

Александров Е.П.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

Гуманистическая педагогика, опирающаяся на фундамент феноменолого-экзистенциальной теории, понимает педагогический процесс как диалогическое взаимодействие субъектов. Автор возражает против широко распространенной интерпретации диалога как обмена репликами двух и более лиц и, основываясь на концепции интенциональности сознания и речевых актов, аргументирует понимание диалога как взаимодействия по поводу смысла, через смысл, посредством смысла. Результатом интенционально содержательного диалогического взаимодействия является совместный поиск, порождение, становление, согласование, сопряжение и приращение смыслов, что приводит к смысловому обогащению партнеров.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, интенциональность, интенциональный диалог, смысл.

П. Сорокин писал: «Самой родовой моделью любого социокультурного феномена является значимое взаимодействие двух и более индивидов. Под взаимодействием понимается любое событие, с помощью которого один человек полуосязаемым путем влияет на открытые действия или состояние ума другого. В отсутствие такого влияния (одностороннего или взаимного) невозможно никакое социокультурное явление» [12, с. 191-192]. Под этим углом зрения педагогическое взаимодействие – это инструмент, используемый обществом в целях воспроизводства личности и культуры в новых поколениях. Однако речь не идет о механическом и точном воспроизведении исходных личностных черт в другой личности. Формирующаяся личность, «откликаясь на зов Другого» (по фразеологии М. Бубера [5]), вместе с тем активно проявляет себя, не унифицируется полностью, не утрачивает индивидуальных признаков.

В. Янчук точно заметил: «Человек в своем взаимодействии с самим собой и окружающим миром оперирует не некой абстрактной объективной реальностью, а своей интерпретацией этой реальности. Являя активное и творческое бытие, он создает свои, опосредованные контекстом культуры и субкультуры, а так же индивидуального психофизического своеобразия, версии различных аспектов бытия, выступающие в форме личностных конструктов или схем, которые и определяют отношение и понимание происходящего» [14, выделение шрифтом наше – Е. А.]. Другими словами, в пространстве своей личности человек создает «миф» реальности, конструирует субъективно переживаемую реальность. Вот почему любое позитивное взаимодействие связано с необходимостью диалогического сопряжения, внутреннего согласования этих субъективных реальностей.

В ряде словарей термином *диалог* обозначается форма устной речи, разговор двух или нескольких лиц, обмен репликами. И лишь в последние годы диалог начинает пониматься как мотивационно-смысловое взаимодействие. Этой смене ориентиров в значительной степени способствовала феноменолого-экзистенциальная теория, основы которой разрабатывали Ф. Брентано, М. Бубер, Э. Гуссерль, Э. Левинас, М. Мерло-Понти, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др. Значительный вклад в это направление философской рефлексии сделан и российскими мыслителями – М. Бахтиным, В. Библером, А. Лосевым, Н. Лосским, Ю. Лотманом, С. Франком, Г. Шпетом и др.

Феноменолого-экзистенциальная методология, «переплавленная» в тигле педагогической науки, стимулирует переосмысление целеполагания педагогического процесса, сущности взаимодействующих субъектов, образовательных сред, содержания образования и др. Она концентрирует внимание педагогов на проблемах становления многомерного сознания, креативности личности, на процессах самореализации

* © Александров Е.П.*

и самоактуализации, конгруэнтности Я, личностного выбора и ответственности. Гуманистическая педагогика обращена к личности обучающегося, видя в ней субъекта, обладающего самостоятельной ценностью, внутренними источниками саморазвития, а не «материал», не «сырье» для общественного и технологического прогресса. Да и сама личность педагога начинает обретать новый смысл, поскольку, вооружаясь новой методологией, он неизбежно становится «феноменологом нового типа воспитания» (С. Кульневич) [8, с. 56].

Одновременно отметим, что в педагогическом осмыслении установок феноменолого-экзистенциальной методологии имеются уж если и не совсем белые, то «серые пятна». В этой «серой зоне», безусловно, находится концепция интенциональности сознания, которая способна не только задать методологические координаты педагогическим инновациям, но и лечь в основу разработки конкретных педагогических технологий. Рассмотрение педагогического взаимодействия под углом зрения феноменолого-экзистенциальной теории интенциональности сознания и интенционального диалога и составляет цель данной статьи.

Мыслители Средних веков (Авг. Блаженный, П. Абеляр, Ф. Аквинский, И. Скотт, У. Оккам и др.) трактовали интенцию (от лат. *intentio* – «стремление») как направленность сознания на предмет, как внутреннее действие, чувственный или умственный образ, с одной стороны, побуждаемый реальностью, а с другой стороны – не тождественный ей [2; 11].

Основатель феноменологии Э. Гуссерль понимал под интенциональностью способность переживаний «быть сознанием о чем-то», активность смыслопорождения, «смысл-дарующий» феномен отношения к миру. Но и само сознание для него – это «переживание, обладающее смыслом», временной поток, смысловое единство прошлого, настоящего и будущего, а также переживание *Другого* и *Других* [6]. В этом контексте и человеческая субъективность выступала для философа как интенциональная активность по образованию значений и смыслов, в результате которой в сознании конституируется мир.

В XX в. понятие «интенциональность» вошло в категориальный аппарат представителей экзистенциального направления философии (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс и др.), которые полагали, что «бытие-в-мире» представляет собой «воплощенный ответ человека на воспринимаемую ситуацию». Таким образом, через интенциональность выражается свойство человеческого сознания быть обусловленным субъективной компонентой. При этом интенциональность может не только способствовать налаживанию смысловых связей человека с миром, но и отгораживать его от мира [13; 14]. Из сказанного вытекает, что интенциональность сознания связана с русским словом *смысл*, то есть интенциональность – это и есть «смысловое поле сознания», а интенция – есть «смысл». Закономерно возникает вопрос: для чего в терминологическом аппарате сохранять латинскую кальку, если имеется русскоязычный эквивалент?

Этимологический анализ слова *смысл* дает основания для выделения составляющих его конструкторов: с-мысл. Начальный конструктор – «с» представляет собой редуцированную форму «со», «су» и указывает на разделенность действия с *Другим* или *Другими* (как, например, в словах «со-участие», «со-чувствие», «со-переживание», «су-пруги»). Замыкающий конструктор термина указывает на «мысль», мыслительную активность. Таким образом, уже в самом слове отчетливо просматривается идея взаимодействия как со-мыслия.

В широком контексте «смысл» относится к идеальному содержанию, идее, сущности, предназначению, конечной цели, ценности, а также к целостному содержанию какого-либо высказывания, не сводимому к значениям составляющих его частей и элементов, но определяющему эти значения. В литературных источниках

подчеркивается, что смысл *порождается* в личностной «системе координат», отыскивается в результате самостоятельной поисковой активности человека, но не может быть в исходном виде передан от одного субъекта другому [10].

Попытки классифицировать смыслы человека в зависимости от кладущихся в их фундамент оснований приводят к ряду номинаций: например, осознаваемые и неосознаваемые, субъективные и объективные, внутренние и внешние, биологические и личностные, индивидуальные и социальные и пр. смыслы. По отношению к сферам и ценностным основаниям жизнедеятельности человека и общества категория смысла нередко обретает дополнительную нюансировку через добавление слова, уточняющего направленность активности: смысл деятельности, ситуативный смысл, имплицитный смысл существования (экзистенциальный смысл) и даже сверхсмысл и т.д.

Кроме того, в философской и психолого-педагогической литературе можно встретить словосочетания с глаголами: поиск смысла, нахождение смысла, отыскание смысла, порождение смысла (смыслообразование), сокрытие смысла, утрата смысла, трансляция смысла и др. Причем эти процессы могут протекать не только на сознательном, но и на бессознательном уровнях. Взаимодействующие субъекты нередко сами не дают себе отчета в подлинных мотивационно-смысловых детерминантах своей активности, камуфлируют их другими, по какой-либо причине на данный момент более приемлемыми для них смыслами.

Понятно, что все эти и другие, имеющие связь с рассматриваемым вопросом, понятия и словосочетания относятся к различным иерархическим подсистемам личности. Однако именно с этим иерархическим разнообразием связана, на наш взгляд, некоторая неточность или, правильнее сказать, расширительная традиция толкования смысла. Практика социокультурных коммуникаций убедительно показывает, что смыслы могут не только порождаться, отыскиваться, транслироваться, утрачиваться и т.п., но и осознанно или неосознанно *скрываются* (например, с целью манипулятивного влияния на партнера), *проигрываются*, *камуфлироваться*, *вуалироваться* посредством других, демонстративно транслируемых смыслов. Следовательно, смыслы «для себя» могут значительно, а иногда и принципиально отличаться от смыслов «для других».

Более того, «для себя смыслы» при ближайшем рассмотрении также обнаруживают стереоскопичность. Человек, например, может руководствоваться в своих действиях одними смыслами, но оправдывать поведение для себя самого – иными, сохраняя тем самым целостность личности и высокую самооценку. Рефлексируя вглубь самого себя, человек склонен выбирать, выдвигать на передний план сознания те смыслы, с помощью которых он обосновывает целесообразность своих действий, так или иначе аргументируя их оптимальность для конкретных условий и ситуаций жизнедеятельности (даже в тех случаях, когда они не укладываются в растр этических норм, вполне разделяемых самим человеком). Такая многослойность и даже противоречивость не только транслируемых вовне, но и внутренних смыслов – отнюдь не редкость в человеческих взаимодействиях, в том числе и в образовательных средах. Учитывая столь разнообразную нюансировку смыслов, а также то обстоятельство, что смысл может по разному позиционироваться по отношению к коммуникативным целям и намерениям субъектов, мы полагаем, что термином *интенция* можно обозначить истинное, подлинное намерение, подлинный смысл. *Интенция инструментируется смыслами*, развертываемыми как во внутреннем пространстве личности, так и тем или иным способом предлагаемыми, транслируемыми другим участникам взаимодействия.

При этом инструментируя интенцию, смысл может не только раскрывать ее, наполнять конкретным содержанием, но и наоборот, – «прятать» ее за ширму «отвлекающих смыслов» в тех ситуациях, когда раскрытие интенции оказывается по тем

или иным причинам нежелательным. Вполне возможны ситуации, когда интенция и транслируемый вовне смысл будут противоположными: «*Братец Лис*, ты – не джентельмен! *Делай со мной всё, что хочешь, только в терновый куст не бросай!*», – просил Братец Кролик – герой известной детской сказки Джозеля Харриса.

Следовательно, интенция и смысл хотя и внутренне взаимосвязаны, но в то же время имеют по отношению друг к другу некоторые «степени свободы», диалогически сопрягаются, никогда не совпадая полностью. При этом интенция составляет относительно устойчивую систему, а смысл – ситуативен, изменчив.

Проблема диалога постепенно становится одной из фундаментальных, системообразующих для философии, культурологии, психологии, педагогики. На страницах научной литературы она рассматривается в широком контекстуальном поле – от имеющей принципиальное, методологическое значение концепции всеобщности диалога, диалога культур, диалога как фундаментального основания человеческого сознания (М. Бахтин, В. Библер и др.) до диалога человека с самим собой путем рефлексии вглубь собственного Я и поиска смысла через переосмысление.

Интересующий нас термин *диалог* образуется из двух вербальных конструкций: *dia* (не *di!*) и *logos*. В древнегреческо-русском словаре предлог *dia* переводится «через, сквозь, в течение, между, среди, посредством, с помощью». Для приставки *dia* приводятся значения: сквозного движения, проникновения; распределенного действия; разделения; взаимности; усиления; завершенности [7, с. 362-363]. Семантический смысл *logos*: «слово, речь, положение, суждение, определение, выражение, изречение, прорицание, предсказание, решение, приказание, предположение, условие, довод, доказательство, весть, известие, разговор, беседа, переговоры, рассказ, глава, книга, вопрос, тема, разумение, разум, мнение, значение, соотношение, соответствие, отчет, объяснение, категория» и др. Этимологический экскурс позволяет понимать диалог как взаимодействие «через слово-смысл», «посредством слова-смысла», «из-за слова-смысла», «по причине слова-смысла». Широко распространенное сведение диалога к обмену информацией, репликами вуалирует его истинную суть, поскольку его конечной целью является не обмен и даже не механическое суммирование смыслов, а совместный *поиск, порождение* (новых, не сводимых к исходным), *становление, согласование, сопряжение и приращение* смыслов.

В самом деле, взаимодействие, внешне диалогическое по форме и выраженное как обмен репликами, может быть недиалогическим содержательно, по сути, поскольку взаимодействующие стороны ограничиваются именно формальными рамками контакта. М. Бахтин утверждал, что подлинный диалог не существует вне логической, социокультурной, психологической *соединенности партнеров* [3]. Диалогическое взаимодействие неизбежно приводит к взаимному *смысловому обогащению* его участников, а через это – и обогащению интенциональности их сознания. «Который час?», – спрашивает один прохожий у другого. Предположим, ответ получен, но состоялся ли диалог? Для возникновения диалога необходимы коммуникативные намерения, потребность в общении и/или наличие проблемной ситуации. Субъекты, вступающие во взаимодействие, с одной стороны, должны обладать некоторой общей основой, «смысловым фокусом», объединяющим их, а с другой стороны, – иметь и определенные различия в способах осмысления ситуации или проблемы. Диалог принципиально невозможен в ситуациях, когда позиции сторон взаимно исключают друг друга или когда стороны не имеют общих проблем для анализа и обсуждения.

Наконец, диалогическое взаимодействие возможно не только с внешним партнером, но и с самим собой в качестве партнера. Еще философы Античности и классики немецкой философии (в частности И. Кант, Л. Фейербах) показали, что мыслительный процесс неизбежно связан с расслоением Я мыслителя на взаимодействующих «субъектов». Лишь диалог этих внутренних оппонентов позволяет

преодолеть существующие противоречия, выстроить логические доказательства, осуществить экзистенциальные выборы. В XX в. осмысление структуры социальной роли Г. Мидом и Р. Линтоном сквозь призму взаимодействия *I* и *Me* во внутреннем пространстве личности (так называемая статусно-ролевая концепция) показало принципиальную необходимость внутреннего диалога для ее социализации [9]. Использование нами терминологического словосочетания *интенциональный диалог* как раз и объясняется желанием подчеркнуть, акцентировать интенциональный контекст взаимодействия в отличие от формального контакта.

Разнообразие интенционально-диалогических взаимодействий в образовательных средах сложно свести к некоторому набору моделей. Конкретные педагогические ситуации могут востребовать весьма разнообразные раскладки интенциональных позиций партнеров, при которых одни интенции играют доминантную роль, а другие – перемещаются на периферию. Вместе с тем можно выделить наиболее общие интенциональные установки, характерные для личностно ориентированных педагогических взаимодействий:

а) установка на раскрытие внутреннего содержания субъектов путем сопоставления и согласования их интенциональностей, благодаря чему преодолевается отчуждение и устанавливаются мотивационно-смысловые взаимосвязи как между субъектами, так и между субъектами и информационно-содержательной составляющей учебно-воспитательного процесса;

б) установка на смысловую эмпатию, т.е. на признание самостоятельной ценности интенциональной сферы другого субъекта взаимодействия, что вместе с тем не подразумевает автоматического и полного смыслового совпадения субъектов;

в) установка на совместный поиск интенций, обеспечивающих возникновение «смыслового фокуса» у субъектов педагогического взаимодействия. Эта смысловая идентификация ориентирована на смысловое отождествление, уподобление (разумеется, всегда частичное);

г) установка на выработку и реализацию в деятельности смысложизненной концепции, «разворота в будущее», то есть ведущих мотивов, базовых ценностей самоактуализирующейся личности (например, по А. Маслоу, такими ценностями являются истина, добро, целостность, конгруэнтность, справедливость, самодостаточность и др.);

д) установка на смысловую экстраполяцию, когда поступающая и осмысливаемая информация «просеивается сквозь сито» доминантных интенций личности, в результате чего в ней отыскиваются явные и имплицитные смыслы, диалогически взаимодействующие со смысложизненной концепцией личности или с проблемой, интересующей ее на конкретном этапе жизни;

е) установка на самопрезентацию, т.е. раскрытие в ходе взаимодействия своих интенций для смысловых полей *Других*. При этом может быть использован не только арсенал вербальной, но и других первосигнальных и второсигнальных систем.

Способность понимания личностью коммуникативных интенций партнеров в диалоге может быть развита в ходе целенаправленной педагогической практики. Мощным потенциалом в отражении интенциональных составляющих сообщения обладает его вербальная часть. Слова, организуясь в текст, получают новый интенциональный смысл, не сводимый к сумме их исходных смыслов. Кроме того в педагогических взаимодействиях широко используются изобразительно-выразительные (сравнения, аллегории, образы-символы, гиперболы, образный параллелизм, ирония и др.) и интонационно-синтаксические средства (интонация, художественные эпитеты, эллипсы, инверсии, повторы и т.д.), а также различные жанровые формы – притчи, проповеди, исповеди, сказки, очерки и др. (табл. 1).

Таблиця 1

Интенциональные цели и способы их реализации в диалогических педагогических взаимодействиях

1	2	3	4
	Отвлечение и привлечение внимания, введение в заблуждение, стимуляция интерпретирования, проблемные ситуации	Использование специфических вербальных и невербальных средств для создания контекстов	Адресация к миру эмоциональных переживаний и их корректировка
Контекст употребления	Неожиданное использование слова, словосочетания, образа. Неожиданный порядок слов или сопоставление образов. Использование незавершенных фраз, утверждений, стимулирующих активизацию мыслительных процессов. Использование скрытых вопросов ¹	Стилизация речи определенных социально-демографических групп. Создание ситуации игры (в стиле интеракций Э. Берна) ²	Создание ситуации «якорения» ³ эмоционального переживания. Отрицание ⁴ связи
Контекст содержания	Использование слов, не имеющих однозначного смысла. Нарушение сложившихся контекстов и рамок употребления. Описание контекста, требующего завершения, достраивания смысла	Выдвижение фантастического предположения. Объяснение и разъяснение	Восстановление контекста по частям. Субмодальное (т.е. охватывающее комплекс ощущений) кодирование. Создание смешанного контекста, образа, соединяющего черты разных образов
Фоника слова, словосочетания, речи	Использование слов, выпадающих из стиля, просторечий, вульгаризмов. Использование созвучий, подсказывающих окончание мысли (например, рифмованные предложения). Использование сложных, плохо воспринимающихся на слух, слов	Звукоподражание, звукопись. Многократное повторение созвучий, «подсказывающих» нужное слово, мысль, образ	Подсказка интонацией (путем изменения звуковысотных, тембровых и темпоральных особенностей речи)
Ритм, порядок употребления и способ развития мысли в виде постепенного, многоярусного развертывания	Использование тройной спирали Эриксона ⁵ . Использование «перемешивания» образов. Использование многократных отрицающих или побуждающих желательные действия высказываний и образов	Использование «многоэтажных» сравнений. Использование техники психодрамы. Использование многоэтажных метафорических построений. Использование последовательного переформулирования, трансформации исходного образа	Опора на сущностную (ядерную) трансформацию образа через характеристику текущего состояния и установления его позитивной части или возможности. На этой основе отыскивается новое состояние или возможность

Продовження табл.1

1	2	3	4
Эмоциональный импульс	Позитивная оценка феномена. Негативная оценка феномена. Нейтральная оценка феномена. Противоречивая оценка феномена. Парадоксальная оценка феномена	Стимуляция формирования новых эмоциональных оценок через неожиданные контексты и образы. Восстановление ранее существовавших контекстов и образов через стимуляцию определенного эмоционального переживания	Прямая передача эмоционального импульса Использование эмоционально окрашенных слов, словосочетаний и образов

Примечания:

1. Здесь вопросы адресуются как бы к самому говорящему («мне интересно», «я хотел бы понять» и т.п.), но и слушающий мысленно будет искать ответы на эти вопросы.
2. С точки зрения Э.Берна, всякое взаимодействие – игра, рассчитанная на определенный «выигрыш» [4, с. 67].
3. «Якорение» – в «устоявшееся» словосочетание или образ вносятся изменения, в результате чего эмоциональная окраска традиционного феномена автоматически передается измененному. В качестве уже готового якоря используются устойчивые обороты, поговорки, фразы и т.д.
4. Отрицания используются для того, чтобы благодаря позитивному отношению коммуниканта к первой части утверждения вскрыть противоречивость общей коммуникативной интенции либо интенциональности одной из взаимодействующих сторон.
5. Тройная эриксоновская спираль сводится к наличию в повествовании некоторого количества «вложений», когда рассказчик от одних действующих лиц и обстоятельств переходит к другим, а затем к третьим...

Кроме того, в педагогическом взаимодействии следует подчеркнуть значение *интонационного строя* речи. Именно благодаря интонации одно и то же слово или фраза обретают интенциональный смысл повествования, вопроса, просьбы, восклицания, приказания и т.д. Интересно, что в случаях, когда вербальный состав речи и интонация находятся в противоречии друг с другом, слушатель реагирует именно на интонацию, а не на слова. Интонационная содержательность речи связана с паузами (молчанием). Встроенное в речь молчание может быть весьма интенционально содержательным – тяжелым, зловещим, мрачным, гнетущим, многозначительным, величественным, таинственным и др. Оно может обрести интенциональный смысл сакрального действия (минута молчания, просветленное состояние), восприниматься как символ «чуждости» либо как признак нежелания вступать во взаимодействие.

Таким образом, обращение к феноменолого-экзистенциальной методологии позволяет выработать понимание диалога не как обмена информацией и репликами, а как мотивационно-смыслового взаимодействия, в ходе которого происходит интенциональное обогащение субъектов. В педагогических процессах активность обучающей стороны, внешне выраженная в форме диалога, способна обретать характер экспансии, инструмента подавления инициативы обучающихся. В педагогических взаимодействиях следует ориентироваться не столько на диалог как форму, сколько на *диалогичность как обобщающий принцип*. Это предполагает доминирование установки на достижение «смыслового фокуса», смысловое согласование, а на этой базе – смысловое развитие взаимодействующих субъектов.

Включение феноменолого-экзистенциальной теории интенциональности сознания в педагогическую теорию, с нашей точки зрения, открывает перспективы для

дальнейших научно-педагогических изысканий как на уровне анализа ценностных оснований функционирования педагогических систем, так и на уровне конкретных технологических разработок.

Литература:

1. Абакумова И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И. В. Абакумова и др. – Ростов-н/Д : Изд-во РГУ, 2006. – 256 с.
2. Александров Е. П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии / Е. П. Александров. – Таганрог : Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – 260 с. – Режим доступа: <http://www.ealeksandrov.ucoz.ru>.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди : Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры : Психология человеческой судьбы / Э. Берн – М. : ФАИР-Пресс, 2001. – 480 с.
5. Бубер М. Я и Ты [Электронный ресурс] / М. Бубер – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/bub/1.html>.
6. Гуссерль Э. Феноменологическая психология. Амстердамские доклады [Электронный ресурс] / Э. Гуссерль – <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000068>.
7. Древнегреческо-русский словарь И. Х. Дворецкого [Электронный ресурс] / под ред. С. И. Соболевского. – Режим доступа : <http://gurin.tomsknet.ru/alpha.html>.
8. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий / С. В. Кульневич – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
9. Курбатов В. И. Современная западная социология: Аналитический обзор концепций / В. И. Курбатов – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 416 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев, 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
11. Лифинцева Т. П. Диалог как структура бытия в религиозном экзистенциализме Мартина Бубера [Электронный ресурс] / Т. П. Лифинцева – Режим доступа : <http://www.hpsy.ru/authors/x226.htm>.
12. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 275 с.
13. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / сост., пер. с нем. и комм. В. В. Библихина / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993.– 447 с.
14. Янчук В. А. Экзистенциально-феноменологическое направление в социальной психологии / В. А. Янчук – Режим доступа : <http://academy.edu.by/details/person>.

Александров Е.П.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ІНТЕНЦІОНАЛЬНИЙ ДІАЛОГ

Гуманістична педагогіка, що спирається на фундамент феноменолого-екзистенціальної теорії, розуміє педагогічний процес як діалогічну взаємодію суб'єктів. Автор заперечує проти досить поширеної інтерпретації діалогу як обміну репліками двох і більше осіб та, ґрунтуючись на концепції інтенціональності свідомості і мовних актів, аргументує розуміння діалогу як взаємодії з приводу сенсу, через сенс, за допомогою сенсу. Результатом інтенціонально змістовної діалогічної взаємодії є спільний пошук, породження, становлення, узгодження, сполучення і приріст сенсів, що призводить до смислового збагачення партнерів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, інтенціональність, інтенціональний діалог, сенс.

Aleksandrov E.P.

PEDAGOGICAL INTERACTION AS INTENTIONAL DIALOGUE

Humanistic pedagogy which rests upon the foundation of the phenomenological and existential theory understands the pedagogical process as a dialogic interaction of subjects. The author objects to the widespread interpretation of the dialogue as an exchange of remarks between two or more persons. On the basis of the concept of intentionality of consciousness and speech acts, the author gives

arguments to understand dialogue as interaction concerning sense, through the sense, by sense. Intentional substantial dialogic interaction results in a joint search, creation, formation, coordination and increase of senses which leads to semantic development of dialogic act participants. Phenomenological and existential theory allows us to find new valuable orientations of the pedagogical process and pedagogical interaction. They are focusing on problems the of development of learners' consciousness, creativity, personality, and on the processes of self-congruence I, personal choice and responsibility. Humanistic pedagogy refers to the individual students and sees it as a subject having its own value, internal sources of self-development, but not "raw material" for social and technological progress. The article reveals the essence of intentional dialogue, pedagogical interaction and means by which the intention is transmitted to the interaction.

Inclusion of intentionality of consciousness in pedagogical science and practice of phenomenological and existential theories opens bright prospects for further research as at the level of analysis of valuable bases of pedagogical systems, and at the level of exact pedagogical technologies.

Key words: pedagogical interaction, intentionality, intentional dialogue, sense.

УДК 37.036: 13+37 (091)

Грамотюк О.В.*

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «ЗДІБНОСТІ»

Статтю присвячено історичній ретроспективі поняття «здібності» в працях відомих філософів та психологів, починаючи з часів Античності до сьогодення; викладено ідеї представників української філософської думки стосовно творчості людини. У роботі розглядаються різноманітні підходи до визначення поняття «здібності» та психологічні чинники, які впливають на їх розвиток. Розглядається вплив особливостей темпераменту на розвиток здібностей та зазначається особлива роль правильно організованого навчання в розвитку творчого потенціалу школярів завдяки формуванню індивідуального стилю в їхній роботі. На підставі теоретичного аналізу психологічної, філософської літератури розкрито сутність поняття «здібності» та подано його визначення.

Ключові слова: здібності, творчі здібності, особливості темпераменту, характер, обдарованість.

Природі кожної людини властива інтенція творення. Від народження вона більшою чи меншою мірою наділена творчим потенціалом, творчими здібностями. Тому першочерговим завданням педагогів є формування у дітей активної творчої позиції, «поки ще не втрачена в них здібність захоплюватися пошуком невідомого, незвичайного...» [2].

На нашу думку, творчість не може розглядатися як риса обраних, обдарованих дітей. Вона притаманна всім дітям без винятку. Ми вважаємо, що феномен творчості зумовлений багатьма чинниками, але, безперечно, значну роль відіграє розвиток здібностей дитини.

Проблема здібностей була і залишається предметом пильної уваги фахівців у галузі філософії, психології, педагогіки, фізіології, історії, культури тощо. Наукові дослідження свідчать, що ця проблема є складною і надзвичайно актуальною.

Творчість, здібності людини ще з давніх часів були об'єктом філософських пошуків Платона, Аристотеля, Сократа, Геракліда, Джона Локка, Френсіса Бекона, Яна Амоса Коменського та багатьох інших.

Питанню розвитку здібностей особистості присвятили свої праці такі вчені, як Л. Венгер (орієнтація здібностей), Л.Виготський (роль середовища у розвитку творчих здібностей дитини), О. Леонтьєв (процес формування здібностей), С. Рубінштейн (внутрішні умови розвитку здібностей), Б. Теплов (здібності, як індивідуальні

* © Грамотюк О.В.