

УДК 177:378

ЕТИКА ОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

НАТАЛЯ БОЙЧЕНКО,

кандидат філософських наук, доцент кафедри управління проектами та загальноосвітніх дисциплін Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

Стаття присвячена виявленню філософських засад взаємовідносин учасників освітнього процесу як центральної проблеми етики вищої школи. Виконано критичний аналіз теорії когнітивної складової освіти особистості як ціннісної освіти, запропонованої Лоуренсом Кольбергом, а також соціально-системної концепції навчання Нікласа Лумана. Запропоновано власну версію осмислення філософських засад взаємовідносин учасників освітнього процесу, яка спирається на теорії Л. Кольберга та Н. Лумана.

Ключові слова: особистісна комунікація, освітня комунікація, моральне виховання, цінності.

Постановка проблеми. В усі часи взаємовідносини вчителя й учня розглядалися як такі, що базуються на певній етиці. Ускладнення освітнього процесу, його інституалізація, а згодом перетворення освіти на соціальну систему посилили вимоги до такої етики й водночас ускладнили її: етика особистісної комунікації має нині охоплювати, крім взаємовідносин учителя з учнем, взаємовідносини між учнями, взаємовідносини між учителями, взаємовідносини представників обох цих груп із адміністрацією навчального закладу, взаємовідносини між самими представниками адміністрації, нарешті взаємовідносини між безпосередніми учасниками освітнього процесу та іншими членами суспільства. При цьому етика не лише не втратила свого важливого значення регулятора таких взаємовідносин - нерідко саме розгляд етичного аспекту дає можливість зняти суперечності та запобігти деструктивним конфліктам в освітньому процесі, підсиливши натомість мотивацію до творчого і свідомого ставлення як до самих освітніх взаємовідносин, так і до їх основної мети - освіти.

Огляд й аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Міжособистісні взаємовідносини педагогів вищої школи та студентів неодноразово ставали предметом дослідження як вітчизняних, так і західних учених. Зокрема, про зміни у виховній парадигмі говорить у своїй роботі А. М. Бойко [1]; З. І. Слєпкань [8] досліджує це питання, виходячи з особливостей педагогічного процесу, при цьому розглядаючи взаємовідносини викладачів та студентів лише крізь призму виховання останніх. Деякі дослідники [7; с. 74-75] визначають особливості та характер взаємовідносин між викладачем та студентами за допомогою загальних цілей діяльності викладача вищої школи. Варто ці роботи осмислити з філософської точки зору, звернувшись як до базових до теорій моралі Лоуренса Кольберга [9-12] та теорії соціальних систем Нікласа Лумана [5].

Адже будь-які суспільні процеси безпосередньо реалізуються в міжособистісній взаємодії їх учасників і, врешті-решт, саме певна налаштованість кожної особистості, яка бере участь у взаємодії, на дотримання правил комунікації виступає кінцевою умовою її успішності, а отже, й успішності суспільних процесів, які складаються із сукупності таких комунікацій. Серед таких правил комунікації особливе місце займають етичні норми взаємодії. Дати їм загальне філософське осмислення є метою статті.

Виклад основного матеріалу. Лише на перший погляд дієвість правил комунікації залежить лише від визнання кожного з учасників комунікації - насправді пріоритетного значення набуває постійне узгодження етичних позицій учасників комунікації, яке передбачає не просто визнання, а зустрічне визнання, а отже, не лише визнання певних правил чи норм комунікації, а взаємне визнання учасниками комунікації один одного за допомогою цих правил і норм. Власне, таке взаємне визнання і є основним у процедурі визнання, хоча самими учасниками воно, як правило, сприймається як щось належне, самозрозуміле, що неминує супроводжує досягнення порозуміння щодо певних правил комунікації: якщо інший поважає правила здійснення комунікації, отже, він поважає й тих, хто також цих правил дотримується.

Якщо подивитися з етичної точки зору, то така позиція мала би розцінюватися, на перший погляд, як втілення доконвенційної моралі, яка діє за принципом: ти - мені, а я - тобі. Однак, на нашу думку, як конвенційна, так і постконвенційна мораль також неможливі без такого взаємного особистісного визнання учасників комунікації. Утім, для досягнення більш доказового результату із цього питання слід попередньо звернутися до класичного для сучасної теорії моралі поділу на три її основних види, або ж етапи, як це бачить відомий західний дослідник Л. Кольберг, один з тих, хто продовжує розробляти напрям освіт-

ньої теорії, який націлює на розвиток когнітивної складової освіти особистості як ціннісної освіти (*cognitive-developmental value education*), або ціннісно-пізнавального підходу до системи виховання. Цей підхід базується на припущенні, що моральне виховання як основна стратегія розвитку ціннісної структури особистості стимулює природний процес розвитку моральних суджень від однієї стадії до іншої з кінцевою метою досягнення в перспективі моральної зрілості особистості. Так, Л. Кольберг стверджує, що моральне виховання стимулює «природний розвиток власних моральних суджень і здібностей людини, що допоможе їй надалі використовувати ці судження для контролю над своєю поведінкою» [10, с. 72]. При цьому розвиток моральних характеристик поведінки особистості є для Л. Кольберга справою самої особистості, а не зовнішніх інстанцій. Тому своє положення про те, що «філософія виховання розглядає виховання як постійне зростання людини» [9, с. 466], він розуміє як опозиційне рольовій теорії. Остання передбачає підпорядкування поведінки особистості нормам суспільства (середовища), тобто таким, які виникли поза межами особистості й до початку процесу її морального становлення. Продукуються та ретранслюються ці норми іншими людьми, передусім, учителями як вихователями. У такому разі норми повинні бути внесеними у свідомість індивіда за допомогою механізму інтеріоризації, тобто стати частиною внутрішньої структури його свідомості внаслідок освоєння того, що спочатку було для нього зовнішнім, чужим. Тобто, з точки зору рольової теорії, людині притаманна тільки схильність до навчання, а зміст навчання, у тому числі й моральні норми, запозичується ззовні. На противагу цьому Л. Кольберг убаचाє небезпеку в надмірному підпорядкуванні особистості зовнішнім інстанціям, що можна інтерпретувати як шкідливість надмірного педалювання соціалізації індивіда, яке, як стверджує Л. Кольберг, не просто неминуче веде до втрати ним своєї унікальності, але й нівелює саме джерело цієї унікальності - здатність індивіда бути особистістю, мати й цінувати власну свободу й прагнути до саморозвитку.

Таку критичну настанову щодо соціалізації, тобто вимогу оптимізувати (шляхом зменшення) тиск конкретного суспільства на особистість Л. Кольберг урівноважує своєю теорією універсальності базових моральних принципів, що передбачає, зокрема, й універсальність морального розвитку як особистості, так і суспільства. Це означає також збіг морального філогенезу (морального розвитку суспільства) із моральним онтогенезом (моральним розвитком особистості). Таким чином, основний висновок дослідника зводиться до того, що в усіх культурах, незалежно від ступеня їх зрілості, наявні базові однакові, інваріантні форми морального мислення індивідів, універсальні моральні принципи, норми й цінності: «Усі індивіди в усі епохи спіраються на одні й ті самі моральні категорії, поняття або принципи; усі індивіди в будь-якій культурі проходять один і той самий шлях морального розвитку, одні й ті самі стадії, хоча вони й розрізняються в темпах і в часі цього розвитку» [10, с. 36]. Цей висновок нагадує відому тезу зі вступу до «Феноменології духу» Г. В. Ф. Гегеля - тезу щодо збігу онтогенезу й філогенезу в розвитку свідомості [4].

Однак теза Гегеля не є єдиним джерелом концепції Л. Кольберга, адже до цього висновку він прийшов на підставі аналізу й узагальнення результатів дослідження опитування дітей із різних країн, що досягли різного рівня суспільного розвитку. Причому відповідали вони на питання, пов'язані з простими нормами моральності. Природно, що відповіді дітей були дуже схожі, оскільки мова йшла про елементарні моральні вимоги. Підсумовуючи результати цього експерименту, Л. Кольберг індуктивно (хоча й не надто строго індуктивно) виводить їх у загальний закон і вважає, що всі принципи моралі однаково для всіх епох, однаково діють у всіх ситуаціях, протиставляючи тим самим етичному релятивізму позицію етичного фундаменталізму, тобто стверджує фактично апріорність певних етичних цінностей. Так, за Л. Кольбергом, підтвердженням того, що моральні принципи є не зовнішніми соціальними правилами й не природно-егоїстичною тенденцією біологічного організму, а виразом універсального внутрішнього зв'язку між людиною і соціальним середовищем, служить лише незаперечність прагнення кожної особистості до справедливості. Згідно з такою логікою виходить, що встановлення гуманних відносин між особистістю й суспільством (в особі інших його представників як інших особистостей) залежить тільки від того, чи схильна конкретна особистість їх установити, конкретні об'єктивні соціальні передумови для цього не потрібні.

Оскільки весь шлях розвитку моральної свідомості Л. Кольберг розглядає тільки як розвиток самосвідомості, виходить, що весь зміст моралі закладений у свідомості окремої людини, що універсальна структура моральної свідомості постає головним внутрішнім чинником її розвитку. Тим самим Л. Кольберг стає на позиції класичного лібералізму, для якого всі цінності, у тому числі й моральні, своїм джерелом мають не суспільство чи соціальні групи, але - особистість. У цьому як сильна, так і слабка сторона теорії моралі Л. Кольберга. Сильна - у тому, що він чітко відстежує зміни в моральній свідомості особистості, слабка - у тому, що з таких позицій неможливо (а власне, виявляється, що й не потрібно) з'ясувати, до яких саме моральних цінностей і коли саме звернеться особистість. Адже закономірною є лише загальна послідовність основних стадій морального розвитку свідомості особистості, а соціальні контексти та конкретна доля особистості виявляються чимось випадковим і несуттєвим. Звідси й витікає абстрактне розуміння Л. Кольбергом справедливості, рівності та інших моральних цінностей та гуманістичних моральних принципів, здійснення яких він пов'язує перш за все з розвитком самої структури моральної свідомості, а також із вихованням, покликаним увести в дію механізми цієї структури, просунути моральну свідомість від однієї стадії до іншої.

Розгляд виділених Л. Кольбергом трьох основних стадій розвитку моральної свідомості особистості у вітчизняній науковій літературі було здійснено О. І. Максаком [6], до статті якого ми й відсилаємо, а нижче згадуємо лише основні характеристики кожної з таких стадій.

Перший етап у розвитку моральної свідомості Л. Кольберг назвав *доконвенційним*, або *доморальним*. На цьому етапі особистість (дитина) сприймає

чуттєво добро і зло як наслідки для неї тих або інших її дій або ж некритично як поняття, установлені існуючою суспільною системою. Перша стадія розвитку моральної свідомості в межах цього етапу характеризується *орієнтацією на покору й уникнення покарання*; добро і зло, правильне і неправильне розглядаються як свого роду ярлики, додаткові характеристики дій, залежно від того, чи надають вони задоволення або біль, чи спричиняють покарання або винагороду. Поняття справедливості постає в цьому випадку не більше, як виявом приємних і добрих взаємовідносин між знайомими між собою людьми. Друга стадія характеризується *інструментально-релятивістською орієнтацією*. Правильним вважається те, що служить задоволенню особистих інтересів, а іноді (суто випадково) інтересів інших людей. Інтереси інших конкретних людей ураховуються лише за умови, що ці інші конкретні люди враховують інтереси певної особистості, тобто за принципом «ти - мені, а я - тобі», «добро за добро, зло за зло». Відносини між людьми на цій стадії носять обмінний характер і будуються за аналогією ринкових взаємовідносин на основі вигоди (вигідно - буду «моральним», невигідно - не буду) і не пов'язані з проявом власне моральної лояльності, справжньої справедливості один до одного.

Другий етап - конвенційний. Тут особистість приймає оцінки соціальної групи, із якою вона себе ідентифікує. Сутність її моральної позиції - згода, конформізм із членами своєї групи, з настановами соціального ладу або більш того - активна підтримка існуючого ладу, отождолення себе з певними особистостями й певними групами, включеними в нього. У межах цього етапу розвитку моральна свідомість досягає третьої стадії, яка характеризується *безособовою згодою*. Добро і зло визначаються відповідністю суджень і дій людей правилам, нормам сім'ї, школи, нації незалежно від їхнього змісту, від тих наслідків, які вони мають для особистості. Людина щось чинить, тому що «так прийнято серед порядних людей», «у нас так заведено» тощо. Іншими словами, те, що схвалено іншими, що виражає їхню волю, являє основу для моральних суджень індивіда. Четверта стадія розвитку моральної свідомості пов'язана з орієнтацією на закон і порядок, з усвідомленням того, що відмова від соціальних, у тому числі моральних, норм спричиняє безладдя, хаос. Ця четверта стадія більше нагадує нам форми об'єктивного духу в Гегеля, і в цілому перший етап розвитку моральної свідомості в Л. Кольберга взагалі відображає суб'єктивну стадію розвитку самосвідомості за Гегелем, а другий етап - стадію об'єктивну [4].

Третій етап розвитку моральної свідомості вчений назвав *постконвенційним, або автономним*. Оцінка явищ, вчинків здійснюється незалежно від оцінок групи на підставі принципу, який людина сама обрала в якості критерію справедливості, рівності й поваги людей. П'ята стадія розвитку моральної свідомості, що досягається в межах цього етапу, характеризується *орієнтацією на соціальний договір і закон*, утилітаристськими установками. Розуміння правильності дії пов'язується тут із тими правами, інтересами, принципами особистості, які критично нею прийняті і з якими згодилося все суспільство.

Судження, цінності, оцінки людей мають релятивістський характер, тому на цій стадії увага приділяється перш за все засобам досягнення спільної згоди. Зазвичай перемагає офіційна точка зору. Проте допускається можливість для особистості вносити зміни в той або інший закон, виходячи з принципу соціальної користості. Усі обов'язки людей не диктуються вільним вибором, а випливають із закону, прийнятого договором, згоди. Л. Кольберг вважає, що офіційна мораль США, так само як і їхнє законодавство, дії уряду, виражають сутність п'ятої стадії розвитку моральної свідомості.

Шоста стадія розвитку моральної свідомості виражає орієнтацію на універсальні моральні принципи, або норми. Моральний вибір здійснюється особистістю на підставі веління її совісті, вільно нею обраних принципів, які не є сутнісно традиційними принципами моралі (наприклад, десять заповідей християнської моралі), але є принципами «справедливості, рівності й поважання гідності кожної людини» [11, с. 134]. Шоста стадія, на думку Л. Кольберга, і є вищим етапом у моральному розвитку особистості. Тут судження людини набувають рис власне моральних суджень. Детермінуючі поведінку незалежно від намірів людини, вони тим самим набувають характеру моральних принципів, які слугують універсальною формою вибору.

У публікаціях останніх років цінність висунутої ним схеми розвитку моральної свідомості Л. Кольберг убачає перш за все в тому, що вона слугує теоретичним обґрунтуванням зв'язку між моральним мисленням і моральною дією. «Високий рівень моральних суджень веде до моральної поведінки, яка включає чесність, уміння протистояти спокуси та альтруїзму» [12, с. 52]. І звідси випливає логічний висновок, що розвиток моральної свідомості - не самоціль, а засіб для досягнення потрібної поведінки.

Ключовою проблемою теорії Л. Кольберга є фактичний соліпсизм особистості в її моральному розвитку - моральна поведінка особистості в його теорії оцінюється безвідносно до моральних дій інших особистостей, узагалі моральна ситуація не розглядається фактично як ситуація комунікації, а відповідно, інші учасники комунікації постають швидше як фантоми або умовні об'єкти, які цілком можна уявити собі як складові симулятивної реальності (наприклад, віртуального й анонімного Інтернет-простору), а не як живих конкретних людей, перед якими в особистості є конкретні моральні зобов'язання. Отже, теорія Л. Кольберга належить до парадигми філософії суб'єкта, найбільш відомою версією якої є філософія свідомості, а в Л. Кольберга це - моральна свідомість. Усе багатство й конкретика морального досвіду особистості редукуються Л. Кольбергом до когнітивного розвитку, а все багатство міжособистісних взаємовідносин - до уявлень про такі взаємовідносини у свідомості особистості. Необхідність вивчення й опанування нової парадигми філософії - парадигми соціальної комунікації - як такої, що приходить на зміну парадигмі соціальної дії (парадигмі суб'єкта як суб'єкта дії) обґрунтовує вітчизняний дослідник М. І. Бойченко [2], у тому числі й щодо філософського дослідження сфери освіти [3]. Приєднуючись до цієї позиції, вважаємо, що етич-

ний аспект міжособистісних взаємовідносин в освітньому процесі варто досліджувати, спираючись на сучасні теорії комунікації, зокрема, на теорію комунікації Нікласа Лумана та його осмислення освітньої ситуації як ситуації накопичення досвіду, у тому числі й передусім - досвіду морального.

Навчання можна концептуалізувати в різні способи, серед яких варто зупинитися на малодослідженому у вітчизняній науці варіанті, запропонованому Нікласом Луманом [5]. Навчання він розуміє в стилі філософії символічного інтеракціонізму - як постійне накопичення досвіду, причому не лише в системі освіти, але значно ширше, якщо не максимально широко, тобто взагалі в результаті будь-якої соціальної комунікації, тобто базованій на особистісній взаємодії. Тому навчання пов'язане тут водночас з інформаційною, або змістовою стороною питання, соціальною, тобто ціннісно-організаційною стороною та часовим виміром, який виражає незворотність та селективність навчання.

Звернемося до аналізу ключової праці Н. Лумана «Соціальні системи» [5]. Спробуємо переосмислити логіку обґрунтування Н. Луманом ситуації приросту знання на власному прикладі - навчання у вузькому сенсі, тобто педагогіки. Н. Луман зауважує, що під час міжособистісної взаємодії орієнтація на очікування в разі розчарування означає орієнтацію на відмінність. Відмінність впливає із випадку розчарування, тобто не полягає в питанні, чи розчаровує очікування. Ненадійне, таке, що розчаровує, повертає більше уваги, ніж щось надійне, і тоді питання полягає в тому, чи відмовляються в такому разі від очікування, чи змінюють його. У ситуації розчарування щодо очікувань можна робити різні особисті висновки: якщо вони призводять до приросту знань, отже, маємо справу з навчанням. Очікування, налаштовані на навчання, мають когнітивне значення. Їх готові змінити, якщо реальність виявляє інші, несподівані сторони. Якщо під час комунікації наші очікування не виправдались, отже, наше знання ситуації було незадовільним. Можна вважати, що воно ніколи не буде задовільним і покладатися на випадок (це, фактично, відмова від навчання), а можна намагатися виробити нове знання, щоб покращити якість наших очікувань. У педагогічній ситуації очікування не тотожні життєвим, тобто нібито не є справжніми, що стосується змісту комунікації, але відображають лише змодельовану педагогічними засобами життєву ситуацію. Відповідно зміст очікувань пропонується як своєрідні правила гри, які слід постійно ускладнювати, щоб не втратити комунікації (нехай навіть педагогічної). Причому вчитель підказує варіанти для таких ускладнень, які не є єдино правильними, але забезпечують гарантований темп подальшого ускладнення комунікації. Тут далеко не завжди йдеться про ретрансляцію певних соціальних норм у процесі педагогічної комунікації, до чого схильні деякі дослідники, які передусім наголошують на функції ретрансляції знань як базовій для педагогіки. Адже в ситуації розчарування тому, хто навчається, постійно доводиться виходити з необхідності пошуку нового знання й шукати в певній ситуації найбільш доречну раціональну поведінку, яка не завжди збігається з уже відомими зразками. Самі очікування, що не підля-

гають навчанню, стилізуються як норми, - уважає Н. Луман. Адже навіть у разі розчарування вони зберігаються всупереч фактам.

У соціальній комунікації когнітивне й нормативне очікування впритул примикають, навіть переходять одне в інше, зауважує далі Н. Луман. Не можна не звертати увагу на факти, як не можна до нескінченності повторювати дії, які закінчуються розчаруванням і невдачею - навряд чи в цьому полягає сенс норм. Норма теж передає важливу інформацію, просто ця інформація є дуже важко замінною й дуже обмежено інтерпретованою. Тому повне роз'єднання когнітивних і нормативних очікувань, установлення відмінності на рівні очікуваного навряд чи можливе - навіть у разі такого неймовірного очікування, як можливість вивчати певний предмет, абсолютно не маючи його досвіду. Але така ситуація якраз і є типовою для педагогіки - тут переважна більшість інформації приймається на віру. Утім, змішування когнітивних і нормативних компонентів очікування, - уважає Н. Луман, - є нормальним моментом повсякденності, що вимагає високої майстерності (включаючи відповідні проблеми узгодження соціальної поведінки), коли потрібно дозувати реакції на розчарування. Лише за допомогою таких змішаних форм готовність до очікувань може бути поширена на смислові поля й способи поведінки, які є такими складними, що не можна сліпо довіряти процесу, до якого долучився.

Крім того, необхідність у фіксації модальних форм очікування часто виникає лише в разі розчарування. Наприклад, через те, що необдуманно живаються з ситуацією, яка певного разу викликає розчарування. Якщо те, що написано в підручнику, заперечує особистий життєвий досвід - чому більше вірити? Тепер доводиться з'ясовувати, чекати протилежного когнітивно або нормативно. Як правило, корективи стосуються змісту, тобто когнітивної сторони, однак педагогіка не може заперечувати можливостей також і нормативних уточнень і змін. Розчарування є подією, що привносить моменти несподіванки, і тим самим є подією, яка саме тому має повернутися в нормальні структури очікуваного. Відмінність виробляється, незважаючи ні на що. Запущена одного разу, вона ставить собі на службу випадковості, створює сприйнятливості, підсилює здатність розрізнення, знов і знов вимагає ухвалювати рішення. Відмінність стає початковим пунктом подальшого утворення форм, подальших символізацій, подальшої переробки інформації, і тому підсилює очікування, що вважаються ненадійними. Нормативне контрафактичне очікування можна укріпити перш за все завдяки тому, що той, хто очікує, незважаючи на розчарування, має право й надалі дотримуватися свого очікування й публічно заявляти про це. Такою є доля педагога, який захищає не стільки зміст знань, скільки їх авторитетність. У разі розчарування тим самим не вирішується доля самого очікування, і дане попереднє рішення можна символічно виразити як особливу смислову сферу значущого, належного. Зрештою, відмінність можна сформулювати як відмінність належного й суцього і за допомогою цієї семантики знов увести її в соціальні системи. Таким чином, педагогіка постає одним із основних засобів формування настанови

на належне - нехай навіть із можливими його модифікаціями (як виняток).

Це виглядає так, немов шляхом нормування забезпечується загалом і в цілому конформна поведінка; ніби має місце прогрес у пізнанні, що примножує знання і зменшує незнання. Те, що досягається спочатку й безпосередньо, є все ж лише виявленням нових відмінностей: нормативному стилю очікувань відповідає відмінність конформної поведінки від поведінки, що відхиляється від норми. Когнітивному стилю очікувань - відмінність знання і незнання. Таким чином, обрана модалізація очікування створює перш за все лише подальші відмінності, залежні від неї. Те, що досягається, - це змінені початкові пункти обумовлень у соціальній системі, які в такому разі, залежно від обставин і від конкретних контекстів очікування, можуть більш-менш досягати бажаних результатів.

Висновки

Ми зосередили увагу на ключових для освіти міжособистісних взаємовідносинах - комунікації вчителя й учня, однак специфіка теорії комунікації Н. Лумана полягає в тому, що ролі учня й учителя не є жорстко закріпленими за конкретними особистостями - у ролі вчителя або учня можуть поперемінно виступати всі учасники освітньої комунікації: учні, вчителі, представники адміністрації, представники не-освітніх соціальних груп як непостійні учасники освітнього процесу. У цьому полягає головний морально-етичний урок теорії комунікації як парадигми вивчення етичної складової освітнього процесу. Цей урок застосовний також і до теорії Л. Кольберга: різні типи моралі є не взаємовиключними ані як стадії, ані як своєрідні парадигми - вони є швидше конкурентними стратегіями, які також не можуть бути жорстко закріпленими за конкретними особистостями, навпаки, по черзі їх використовують усі учасники освітньої комунікації. Інші наслідки такого уроку ще належить докладно осмислити в майбутніх наукових дослідженнях.

N. Boychenko

ETHICS OF PERSONALITY COMMUNICATION IN AN EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted the exposure of philosophical principles of mutual relations of participants of educational process as a central problem of ethics of high school. Critical analysis of Lawrence Kohlberg's theory of formation of personality as the valued education, and also of Niklas Luhmann's socially-system conception of teaching is carried out. The own version of comprehension of philosophical principles of mutual relations of participants of educational process, which leans on the theory of Kohlberg and Luhmann, is offered.

Key words: *personality communication, educational communication, moral education, values.*

© Н. Бойченко

Надійшла до редакції 11.07.2012

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: Шляхи реалізації (підготовка вчителя до виховуючих відносин з учнями) / А. М. Бойко. - К. : ІЗМН, 1996. - 232 с.
2. Бойченко М. І. Теорія дії та теорія комунікації як границне обґрунтування системного підходу у соціальному пізнанні / М. І. Бойченко // Практична філософія. - К., 2010. - № 1 (35). - С. 11-16.
3. Бойченко М. І. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси) / М. І. Бойченко // Філософія освіти. - К., 2009. - № 1-2 (8). - С. 99-107.
4. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель ; [пер. с нем.]. - М. : Наука, 2000. - 495 с.
5. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман ; [пер. с нем. И. Д. Газиева]. - СПб. : Наука, 2007. - 644 с.
6. Максак О. І. Закономірність розвитку етичної свідомості як основа моральної діяльності в концепції Л. Кольберга / О. І. Максак // Гілея : наук. вісник / [гол. ред. В. М. Вашкевич]. - К., 2010. - Вип. 31. - С. 267-276.
7. Педагогіка вищої школи / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.]. - [3-тє вид., перероб. і доп.]. - К. : Знання, 2007. - 495 с.
8. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. - К. : Вища шк., 2005. - 239 с.
9. Kohlberg L. Education for a just society. Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy / L. Kohlberg. - Birmingham : Munsey, 2000. - 496 p.
10. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education / L. Kohlberg. - Bangor : University Press, 1992. - 238 p.
11. Kohlberg L. The child as moral philosopher / L. Kohlberg. - N. Y. : Chagan&Soltis, 1983. - 247 p.
12. Kohlberg L. The relationship of moral judgment to moral action / L. Kohlberg, D. Condee. - N. Y. : Appleton-Century-Crofts, 2004. - 162 p.