

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ "ФІЛОСОФІВ СПІЛКУВАННЯ"

У статті здійснюється спроба розглянути проблеми освіти крізь призму ідей "філософів спілкування", пізнавально-методологічні настанови яких вбачають у діалогічному принципі засіб осягнення та вирішення зазначених проблем. З огляду на визначальну для даної філософської течії сферу, означену міжособистісними стосунками, взаємозв'язками Я і Ти у педагогічних стосунках, аргументується, зокрема, теза про особливу значущість постаті вчителя як медіатора у стосунках учня з навколишнім світом.

Ключові слова: освіта, діалог, спілкування, вчитель, тестування, літературна комунікація.

In the article attempts to address the problems of education in the light of ideas "philosophers communication" cognitive-methodological guidelines which see in the dialogical principle means of understanding and solving these problems. In view of the crucial philosophical currents for a given area, definite interpersonal relationships, interactions I and you in the pedagogical relationship is argued, in particular, the thesis about the special significance of the figure of the teacher as a mediator in the relationship pupil with the world.

Keywords: education, dialogue, communication, teacher testing, literary communication.

Формування нового типу цивілізації – інформаційного суспільства – порушує нові завдання і перед системою освіти, яка, як відомо, є одним із найважливіших цивілізаційних механізмів. Реформа системи освіти в Україні повинна зважати на зазначені зрушення, що, вочевидь, ставлять перед нашим суспільством нові виклики. Адже зрозуміло, що суспільні зміни неможливі без формування певного типу особистості, яка творчо та критично мислить, спроможна знаходити рішення в нестандартних ситуаціях і нести відповідальність за власні вчинки. Особливої актуальності набуває зазначена проблема у наш час масової комунікації і пов'язаного з цим явищем маніпуляції людською свідомістю. Великою мірою шляхи розвитку освіти залежать від цілей, що ставляться перед нею. І визначальною серед них – яка зумовлює, у свою чергу, проблеми технології освіти – розумінням того, який тип особистості ми намагаємося виховувати, яким ми собі уявляємо ідеал освіченої людини у наш час. А це вже філософське заломлення освітянської проблематики, філософія освіти.

Ми є свідками й учасниками радикального переосмислення усталених поглядів на людину, культуру, соціум. Переглядається, зокрема, антропологічна парадигма. Якщо в класичній педагогіці, що є лише частковим проявом загального класичного стилю мислення, зазначає М.Мамардашвілі [2], фактично передбачається певна привілейована система відліку – така, що перенесення знання з будь-якої точки простору і часу (у тому числі з однієї голови в іншу при навчанні) ґрунтується на реконструкції одного єдиного суб'єкта по всіх точках цього поля, то для посткласичного стилю мислення характерне сутнісне розмаїття людини (вікове, статеве, етнокультурне, етноорганізмичне (типи темпераменту), принципова відкритість питання про людську сутність, реабілітація людської чуттєвості як підвалини будь-яких форм людського світовідношення. Зазначені ознаки філософсько-антропологічного мислення, у свою чергу, зумовлюють й інше бачення сутності педагогіки – як соціальної, так і освітянської.

Перегляд нормативістської педагогіки пов'язаний передусім з переходом від реконструюючого погляду на світ та людину до погляду культурного. Найадекватнішим репрезентантом реконструктивізму став техніцизм: для нього цінним є лишень нове, те, чого не існувало без умисного зусилля людини. Культивує чий же підхід до дійсності, П. Козловські [1, 7–16] справедливо пов'язує його з націленістю на дбайливий догляд уже наявного (і в природі, і в культурі). Зазначений погляд надзвичайно актуалізує питання гомогенізації сучасного світу та пов'язаної з цим проблеми людської ідентичності, зумовленої індустрією комунікацій та прогресуючою комп'ютеризацією. А оскільки взаємодія людини з комп'ютером відбувається за схемою ізоморфності, то за такої ситуації позиція Іншого, його існування стає проблемою. Наслідком зазначеного є також явище дивідуальності. Дивідуальність, на відміну від індивідуальності, ніколи не є часткою певного соціокультурного товариства, а частиною декількох серій співтовариств, а відтак – серією умовних, минулих ідентичностей, фіксованих у короткочасних типах діяльності. "Плинна ідентичність", щоправда, відкриває дві протилежні стратегії людського самоствердження: відмову від свободи – у разі безумовного прийняття мінливих ідентичностей, або ствердження індивідуальної свободи – у разі мобілізації своєї самості для того, аби протистояти маніпулюванню й не приймати ту або іншу мінливу ідентичність [8, 59–65].

Постмодерне бачення суб'єктивності своєю передумовою має широку диференціацію людського "Я", що, у свою чергу, актуалізує проблему комунікації, зокрема її зв'язку з практикою сучасної

педагогіки. Однією із філософських течій на зламі XIX-XX ст., чия програма була спрямована на тематизацію спілкування, був "діалогізм". Зазначений філософський напрямок – це певна традиція так званих "Philosophendes Miteinander" ("філософів спілкування") 20-х років і пізніше, передусім у Німеччині, але не лише в ній. Йдеться про спільний для певного кола мислителів напрям думки, яку М.Бубер назвав "діалогічним принципом", Ф.Розенцвейг – "Новим мисленням", а М. Бахтін – "діалогом". Важливою особливістю діалогізму є те, що останній виникає не в академічному світі, а поза ним, окрім цього, "діалогічне мислення" мало не вузькоспеціальний, а етико-філософський інтерес. Всі "діалогісти" шукають загальносвітоглядні засади по той бік того, що М.Бахтін називав "теоеретизмом", цікавлячись різними формами людського досвіду – естетичного, пізнавального, етичного, релігійного.

Основна тема всіх діалогістів – мовлення як реальність "духу", що виникає у спілкуванні. У цьому сенсі, зокрема, Розеншток-Хюсі говорить про "соціологію" мовного спілкування ("Справжнє листування не належить ані літературі, ані психології, ані біографії. Воно є соціологічним документом [7, 44]). Мова існує не тому, що існує суспільство, скоріше навпаки: будь-яка людська спільнота існує тому, що мова встановлює певні відносини, які, у свою чергу, уможливають висловлювання і будь-яку "різність". Мова для діалогістів – це влада, але не насильницька, а любовна, дарча, звернена до мене особисто. Я сам – це не абстрактний суб'єкт філософії, а завжди нова реальність, що виникає у відповідь на звернене до мене мовлення – матері, батька, вчителів, друзів, бога.

Будь-яке справжнє соціальне утворення, зазначає Ойген Розеншток-Хюсі, "виникає у боротьбі за спасіння конкретної людини" [7, 45]. Педагогіка і є такою боротьбою. З огляду на сутнісне розмаїття людини за віковою ознакою (юнак, дорослий чоловік та похилого віку людина є "різносучасниками", хоча зовні і перебувають у спільному для всіх "природному часові астрономів" [7, 47]), можливість метаноміки – "граматики суспільної згоди", висхідним положенням якої є навчальне відношення між вчителем та учнем, ґрунтується на нашій здібності створювати послідовність часових форм за допомогою певного переносу знань. Якби цієї сутнісної часової відмінності не існувало, втратила б сенс сама вимога чомусь навчати, не існувало б спадкоємності. Навчання через бесіду і є формою проникнення молодшого у час старшого. Історично таке уявлення про час виникає з християнством, на відміну від якого антична думка не помічає часового моменту у процесі навчання, вона живе уявленням про відсутність для мислення будь-якого часового виміру. Тому для неї ідеальною думкою є та, що вимагає щонайменшого часового відрізка. За цієї схеми вважається прийнятним, що учень і вчитель можуть володіти однаковими думками. Протилежний погляд ґрунтується на презумпції нерозуміння. І тому "благо навчання вимірюється кількістю непорозумінь, які вдалося усунути" [7, 50]. Тому навчання завжди є результатом зусиль як вчителя, так і учня, вони мають спільний досвід, але рухаються в протилежних напрямках. Один вчить, інший навчається. "Виховання і навчання завжди були поверненням, рухом у зворотному напрямку" [7, 52]. Ми намагаємося проникнути в час, що передував нашому народженню, але так само – у час, що слідує за смертю. Йдеться, зазначає мислитель, про творення часу, "тіла часу", що тягнеться від періоду, що передував народженню, до того, що станеться після смерті. Це тіло часу. Навчання розглядається німецьким мислителем як духовний процес, духовна сила, що об'єднує в живому спілкуванні вчителя і учня (батька і сина), наше минуле та майбутнє.

Навчання можна розглядати, зазначає Розеншток-Хюсі, в якості моделі, будь-якого історичного життя. У такому випадку навчання постає не незручним доповненням до навиків та знання, а найнеобхіднішою умовою життя. І якщо "батьки, сини, королі, кронпринци, зодчі мають учнів" [7, 50], то тоді відбувається навчання. Також навчання є джерелом наук. " Без навчання науки припинили б своє існування" [7, 50], – стверджує філософ. Наукове знання (скоріше "ненаукове", на думку Розенштока-Хюсі) витлумачене як повнота людяності в людині, можливо лише за умови, коли у людині сформується потреба втілити свої здібності, спрямовані на пізнання істини, у чотирьох орієнтаціях мовлення: у наказово-зверненому (імперативному) мовленні, витлумаченому як "голос захопленого чуття"; в оповідному ("пануюча любов серця"); в суб'єктивному ("навіювання певного естетичного смислу"); в об'єктивному мовленні, зорієнтованому на зовнішній світ (абстрактна логічна здатність). Відтак, діалогізм як метод передбачає, що всі чотири орієнтації мовлення рівноправні та взаємопов'язані в хронологічній послідовності (з імперативної, наказової форми мовлення починається життєвий шлях людини). По-іншому, будь-який людський досвід, будь-яке людське звершення, будь-яка проблема можуть бути розглянуті і стати зрозумілими у чотирьох вимірах: у напрямку імператива, що дає поштовх певній події (в імперативному мовленні формується людське "ти"); у напрямку інтеріоризації пізнання на суб'єктивній стадії (формується особистісне "я"); у напрямку соціалізації та інституалізації вчинку (виникає співтовариство, "ми"); нарешті, у напрямку відносної завершеності даного явища як частини дійсності ("він", "вона", "вони").

Складність і водночас невідворотність міжлюдської комунікації зумовлює необхідність у такій особистості, яка спроможна на відповідальні етичні вчинки. І тут постать вчителя в освітянському процесі є незамінною. Постаттю, котра здатна або розбудити й виплекати у своїх вихованцях потребу культивувати характеризовані способи комунікації, або притлумити а то й зруйнувати таку потребу. Розеншток-Хюсі, говорячи про необхідність ролі вчителя як певного посередника міжлюдської комунікації, фіксує ситуацію, що є характерною і у наш час: віднесення ролі педагога на периферію у освітянському процесі, зведення його до ролі знеособленого знаряддя, що забезпечує зростання і розвиток дітей. Певним забобоном приймається теза про те, підкреслює мислитель, що відповідний вчитель знайдеться для будь-якої реформи. Але те, що такого вчителя нема або не може бути, лишається лише приміткою. Можливо, ця вада у ставленні до постаті вчителя виникає із уявлення, що

останній – службовець, який працює за наймом і отримує за це зарплатню. Але це неправильно. Адже для того, хто отримує зарплатню на фабриці, остання як така в його житті нічого не вартує. Отже, суть навчання можна зрозуміти лише за умови, коли воно розглядається в якості такої ж визначальної необхідності, як їжа або ж навчання для того, хто навчається. Наші теорії виховання відірвані від реальності, оскільки вони беруть у якості висхідного пункту школярів, публіку, державу, батьків, – замість того, щоб виходити із настанови Августина: "Я повинен вчити свого сина" [7, 45-46].

У світлі вищесказаного потребує певного критичного перегляду сучасний стан навчального процесу, зокрема шкільної освіти, наріжним каменем якого є тестування. Тестування, звичайно, у змозі надати певний рівень корисної інформації. Але намагання звести навчання до передусім підготовки до виконання тестових завдань і отримання щонайбільше високих балів (за яким, до речі, вимірюється якість праці педагога), може призвести до зниження рівня освіти.

Відомий американський теоретик освіти Діана Равич [6], критично оцінюючи стан шкільної освіти у США, в якості однієї із причин цього вбачає орієнтацію останньої на універсальне тестування, що, у свою чергу, тісно пов'язується з тотальною підзвітністю педагогів та їх праці результатам єдиних іспитів, а також закриттю шкіл та звільненню вчителів, чиї учні показали не найкращі результати під час тестування. Порівнюючи дві системи шкільної освіти, американську та фінську, дослідниця зазначає, що у США люди, які відповідають за прийняття рішень в освітній галузі, орієнтуються на ринкові механізми жорсткого змагання, інформаційних технологій. Адже освітою переймається нова поросль, основу якої складають інвестиційні менеджери з Уолл-Стріт, чиновники різноманітних фондів, співробітники різноманітних корпорацій, підприємці, політики. Серед них дуже мало тих, хто дійсно має реальний педагогічний досвід. На противагу цьому, Фінляндія вже понад сорок років вдосконалює іншу систему освіти, що базується на підвищенні кваліфікації вчителів (запозичену скоріше за все з відповідної практики вже неіснуючої країни – СРСР) та зведенні тестової системи до необхідного мінімуму. Наріжним каменем цієї системи є не підзвітність, а довіра та відповідальність, де школами та департаментами освіти керують професіонали-педагоги, а не чиновники.

Вагомим чинником високоякісного стану освіти у Фінляндії є відповідне ставлення держави та суспільства до постаті вчителя, який є професійно підготовленим, має повагу у суспільстві та соціально забезпечений. Так, приступаючи до роботи після завершення вузу, фінські випускники отримують стільки ж, скільки їх американські колеги. Але вже через п'ятнадцять років отримують значно більше своїх заокеанських педагогів. Дослідник фінської системи освіти Салберг [6] зазначає, що їх вчитель дуже відповідальна людина, яка "приходить до школи з почуттям моральної місії, а тому відмовитися від своєї роботи він може лише за умови, коли відчує загрозу своїй професійній незалежності або ж коли якість його праці буде оцінено за кількісними критеріями (пов'язаними з результатами стандартних тестів)". Основною метою фінської системи освіти є не отримання учнем високого балу з тестів, а виховання мислячої, діяльної, творчої особистості.

Ми живемо у час, що характеризується певною парадоксальністю. З одного боку, засоби зв'язку, що отримали якнайширше розповсюдження, формально пов'язують всіх людей планети, тобто нібито взаємозалежність збільшилася. Але, з іншого боку, усвідомлення єдиної планетарної єдності не пов'язує людей. Проблема розуміння лишається найнагальнішою (найекстремальнішим свідченням чого є культурні, військові конфлікти). І все це, як зазначалося, за умови певних прогресивних поступів у сфері розуміння. Незважаючи на все сказане, як зазначає французький філософ, проблема розуміння в умовах, коли збільшується кількість зустрічей і ускладнюються стосунки між окремими особистостями, культурами, народами, що представляють різні культури, стала вирішальною для людей. Це стосується і розуміння між близьким людьми. В особистісних стосунках все більш загрозливим стає частка непорозуміння, що збільшується. Близькість знаходження ще не гарантує порозуміння. Адже близькість може сприяти нерозумінню, загостренню заздрощів та ревнощів, прояву агресивності на всіх рівнях суспільства, навіть в середовищі найбільш розвинутому в інтелектуальному плані. "І тому навчання взаєморозумінню виступає однією із цілей освіти" [4]. Адже жоден засіб зв'язку, починаючи з телефону і закінчуючи інтернетом, сам по собі не забезпечує розуміння. Розуміння не може бути закодовано і передано у числовій формі. Навчати розумінню математики чи якоїсь іншої дисципліни – це одне, а навчати людському розумінню – інше. "В цьому полягає власне духовна місія освіти: навчати розумінню між людьми як умові та гарантії інтелектуальної та моральної солідарності людського роду" [4], – наполягає Морен.

Французький філософ, виокремлюючи два типи розуміння – інтелектуальне та інтерсуб'єктивне, перше пов'язує з поясненням (пізнанням явища як об'єкта), а друге – з пізнанням суб'єкта суб'єктом. Людське розуміння виходить за межі пояснення. Воно є достатнім для інтелектуального, або ж об'єктивного розуміння матеріальних речей і недостатнім для людського розуміння. Останнє обов'язково включає в себе процес емпатії з іншим, який не лише сприймається мною об'єктивно, а як інший суб'єкт, з яким я ототожнюю себе і якого ототожнюю з собою. "Будучи завжди інтерсуб'єктивним, розуміння вимагає відкритості, симпатії, великодушності" [4].

Розуміння інших передбачає усвідомлення складності людської самості. У цьому контексті, як видається, нагальними є ідеї ще одного представника "філософів спілкування", російського мислителя Михайла Бахтіна, зокрема його теза щодо витлумачення міжлюдського спілкування за аналогією того, як це відбувається в царині художньої літератури. Творчість Бахтіна збігається з тим періодом у розвитку європейської філософії – остання третина XIX – початок XX ст. – загальним контекстом, стратегією думки якого була зміна гуманітарної парадигми [3]. Йдеться не про те, що парадигма монолізму

заміняється парадигмою діалогізму. Під гуманітарною парадигмою, що є предметом роздумів філософії останні півтора сторіччя, починаючи з Шеллінга, розуміється перспектива історичного виміру буття, але не "історизм", тобто не такий спосіб осмислення історії, за якого діючий індивід знаходиться в стані безвідповідальності, а остання покладається на саму логіку історичного процесу.

З огляду на подібне "літературне" заломлення міжособистісної комунікації, варто б було запозичити з мистецтва (передусім літератури, кіно) розуміння того, що неможливо зводити людську самість до якогось одного її прояву чи до певного найгіршого фрагменту минулого життя. У той час як в реальному житті ми намагаємося однозначно жорстко підвести під поняття, припустімо, вбивці постать того, хто здійснив злочин, водночас зводячи решту його рис особистості до одного цього визначення, у романі чи кіно ми дізнаємося про різноманітні прояви рис характеру художніх героїв, вочевидь захоплюючись ними. Читаючи романи, ми розуміємо, що злочинець може змінитися і спокутувати власну провину, як це було, наприклад, з Родіоном Раскольніковим. З цього ми можемо мати певний досвід – навчитися співчувати стражданням усіх знедолених і по-справжньому розуміти їх.

У повсякденному житті більшість із нас є відкритими до вузького кола наближених, але ми лишаємося найчастіше закритими для більш ширшого оточення. Література, кіно сприяє тому, щоб ми повністю використовували наш суб'єктивний світ, представляючи себе у різних ситуаціях, ототожнюючи себе з іншими людьми. Цим самим мистецтво вчить нас симпатизувати і розуміти тих, котрі були нам чужими, більше того, викликали антипатію у повсякденних ситуаціях реального життя. Той, хто відчуває неприязнь до волоцюги, зустрівши його на вулиці, симпатизує всім серцем йому у кіно (зокрема, відомому персонажу із французького кінофільму "Коханці з нового мосту" – висновок із власного досвіду автора статті). Тоді як у повсякденному житті ми байдужі у своєму ставленні до моральних та фізичних недоліків оточуючих, при читанні роману або під час перегляду фільму ми переймаємося їх стражданнями і проявляємо щодо їх негараздів певну зацікавленість та співчуття.

Але збільшення питомої ваги предметів гуманітарної спрямованості (літератури зокрема) наштовхується на певні реалії сьогоденної системи освіти. Так, вже згадана Діана Равіч повідомляє, що тестова система підготовки учнів, намагання за будь-яку ціну досягти кращих результатів оцінювання призводить до скорочень годин, відведених на заняття мистецтвом, історією, суспільствознавством та іншими предметами, що не підлягають обов'язковому тестуванню. Що, звичайно, аж ніяк не сприяє якості повноцінної освіти.

Для Мартіна Бубера – ще одного представника "філософів спілкування" – освіта та виховання визначаються як діалогічні відносини двох особистостей, стосунки між якими конститууються поняттям охоплення. Охоплення розуміється Бубером як одночасний досвід досягнення і власної дії, і дії партнера, завдяки чому актуалізується сутність кожного із учасників діалогу. Для німецького філософа мета освіта досягається не шляхом цілеспрямованих дій, а скоріше засобом "недіяння", прообразом якого виступає середньовічний майстер, що "вчить" своїх учнів власним прикладом. Бубер не сприймає автономного існування освітанських інституцій; для нього виховання і освіта постає як складний результат впливів різних чинників – природного середовища, суспільного оточення, мови, моралі, гри. Вчитель – лише медіум тих сил, що існують у світі людини і оточують її, медіум, що дозволяє розкритися цим силам у процесі навчання. Бубер не сприймає основної засади педагогічних теорій XIX сторіччя – впливу волі вчителя на учня. Для нього більш прийнятним є "не педагогічний намір, а педагогічна зустріч" [5, 315].

Незважаючи на те, що, як заявляють російські дослідники творчого спадку ідей німецького мислителя, філософія культури та освіти Бубера представляє собою варіант соціалістичної утопії, програму радикального переустрою суспільства у напрямі створення певних неформальних асоціацій та товариств, відродження безпосередніх, міжособистісних контактів у відносинах між людьми, а тим паче у стосунках між вчителем та учнем, – все ж таки цінність його філософської позиції полягає в іншому – в намаганні здолати індивідуалістичні та колективістські течії в культурі та педагогіці [5, 316].

Використані джерела

1. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития; пер. с нем. / Петер Козловски. – М.: Республика, 1997. – 240 с. – (Философия на пороге нового тысячелетия).
2. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности /Мераб Мамардашвили. – Режим доступу: http://philosophy.ru/library/mmk/knir/mam_rat1.html.
3. Махлин В.Л. Философская программа М. М. Бахтина и смена парадигмы в гуманитарном познании: дис. ... д. филос. н.: 09.00.03./ Владимир Махлин. – М., 1997. – 53 с.
4. Морен Эдгар. Образование в будущем: семь неотложных задач /Эдгар Морен. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/525866/>
5. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования XX век / Огурцов А. П., Платонов В. В. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
6. Равич Диана. Школы, которым можно позавидовать/ Диана Равич. – Журнальный клуб Интелрос, "Отечественные записки". – 2012. – №4. – Режим доступу: <http://www.intelros.ru/readroom/otechestvennyye-zapiski/04-2012/17241-shkoly-kotorym-mozhno-pozavidovat.htm>.
7. Розеншток-Хюсси. Избранное: Язык рода человеческого. Пер.с нем. и англ. / Ойген Розеншток-Хюсси. – М.- СПб.: Университетская книга, 2000. – 608 с.
8. Соболь О. М. Постмодерністський дискурс: проблема свободи// Постмодерн : Переоцінка цінностей : Зб. наукових праць / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди [та ін.]; відп. ред.: В. С. Лук'янець, В. С. Ратніков. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2001. – С.59-65.