
*Н.М. Панько,
здобувач Національного педагогічного університету імені
М.П. Драгоманова*

ДІАЛОГІЗМ ЯК ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Якщо об'єктивність в освітньому процесі є недосяжною, тоді його учасники, як кажуть люди мистецтва, відіграють різні ролі (вчителів, викладачів, учнів, студентів) у відведеному для цього місці та часі, а реальний процес навчання навіть не виникає. Одні граються у вчителів, нікого не навчаючи, інші – в учнів, ніколи не навчаючись. Як відомо, суб'єкт суспільних відносин як особистість індивідуалізується через процеси соціалізації. Тут, відповідно до визначеного нами підходу, предметом розгляду стає відношення суб'єкт – суб'єкт, тобто ідея інтерсуб'єктивності стає визначальною.

Підґрунтя для такого розуміння суб'єкта Ю.Габермас знаходить уже в добу Просвітництва, коли сфера публічної відкритості стає надзвичайно важливою. “Уже в середині XVIII сторіччя Жан-Жак Руссо секуляризував ідею Останнього Дня, тобто сповідь у гріху, яка здійснюється перед лицем Бога-судді; він перетворив її на сповідь перед самим собою, поширювану приватною особою привселюдно в аудиторії. У січні 1762 р. Руссо написав панові де Малербу чотири листи, в яких він презентував себе як особа, якою він був, і дає проєкцію самого себе як та особа, яким він бажав би бути. Він мав продовжити це екзистенційне самозображення із зростаючою силою і розпачем у “Сповіді”, пізніше в “Бесідах” і нарешті в “Прогулянках самотнього мрійника”. Навіть у ранніх листах Руссо вже намічені комунікативні передумови саморозуміння й самоствердження як публічного процесу. Епістолярна форма, щоправда, вказує на особистий характер змісту, але гранична щирість, що виявляє Руссо, коли пише ці листи, беззастережно вимагає, щоб вони були віддані розголосу. Їхній дійсний адресат – навіть поза межами сучасної йому аудиторії – це універсальна аудиторія справедливих нащадків. Тут усе ще, звичайно, є присутнім

релігійний підтекст, але лише у вигляді метафори – сцена внутрішнього життя позбавлена всякої трансцендентності, це сцена, де ніхто не знає автора краще, ніж він сам. Він один має привілей звертатися до свого внутрішнього буття. Досвід поводження, який можна зафіксувати в часі і в місці, одержує еквівалент, так само, як одержує еквівалент свідомість гріха й надія на порятунок. Будучи перетвореними в бажання одержати визнання у своїх побратимів, ці світські еквіваленти роблять непотрібним релігійне почуття виправдання, рятування від гріхів милістю Божою. Руссо знає, що залежить від судження своєї аудиторії. Саме її визнання він хоче завоювати; без цього не було б ніякого підтвердження його радикального вибору самого себе. Тільки-но вертикальна вісь молитви зміщається в горизонталь міжлюдської комунікації, окремій людині вже не реалізувати свою індивідуальність наодинці; виявиться вибір її власної життєвої історії успішним чи ні залежить від “так” або “ні” інших” [1, 37].

Сповіді Руссо, що віддають на суд публіці, можна найкраще зрозуміти як етичний процес саморозуміння. Вони належать не до того роду, до якого історик залічує життя Руссо. Їх варто оцінити з погляду не істинності історичного оповідання, а автентичності самопрезентації. Як добре знав уже Руссо, їм можна висунути докір у недобросовісності і самообмані, але не в тому, що вони являють собою неправду. Тобто вже тут можна побачити, що суб’єкт як особистість формується у сфері публічності. Щоб особистість сформувалась як така, вона повинна презентувати себе у суспільстві таких само особистостей, вступити з ними у соціальну взаємодію. При цьому в такому інтерсуб’єктивному відношенні суб’єкт постає вже як моральна особистість.

Іншими словами, потрібно пояснювати зміст терміна “індивідуальність” через звертання до концепції самості суб’єкта. Нове розуміння поняття “індивідуального”, на думку Ю.Габермаса, пропонує Фіхте через “Я”, яке саме себе покладає. “Йдучи цим шляхом, Ю.Габермас визначає термін “індивідуальність” через звернення до концепції самості суб’єкта, який презентує і в кінцевому підсумку виправдовує себе як само ідентичну, незамінну особистість” [2, 96]. Ця концепція самості, хоч би якою розпливчастою вона була, обґрунтовує самоідентичність людини. “У

самоідентичності сама свідомість чітко виражає себе не як самоспіввіднесеність суб'єкта, що пізнає, але як етичне самоствердження відповідальної особистості. Індивідуальна особистість проектує себе в межах інтерсуб'єктивного об'єкту життєвого світу в якості когось, хто ручається за більш-менш чітко намічену безперервність більш-менш свідомо освоєної історії життя. У світлі набутої ним індивідуальності він бажає бути ідентифікованим і в майбутньому як особистість, яку він із себе зробив. Коротше кажучи, зміст “індивідуальності” варто пояснювати за допомогою етичного саморозуміння перших осіб стосовно других осіб. Тільки та особистість, що знає, що вона є і чим бажає бути – *vis-a-vis* до себе самої і до інших, – може мати поняття індивідуальності, яке вказує вихід за межі просто одиничності. Це концепція самості особистості, що породжує ідентичність, не має дескриптивного змісту; вона має сенс лише гарантії, і тому адресат цілком схоплює цей зміст, тількино він довідається, що інша особистість ручається за свою здатність-бути-самим-собою. Це, своєю чергою, виявляється в процесі і в безперервності більш-менш свідомо створюваного життя” [1, 38].

Така концепція самості має потребу в підтвердженні з боку інших. Той факт, що лишалися такими залежним від позиції, що займала його аудиторія, засвідчує, що справа полягає не у випадкових рисах його характеру. Не піддані небезпеці структури ідентичності мають бути закріплені у відносинах інтерсуб'єктивного визнання. Поясненням цьому є те, що структура, за яку хтось ручається своїм домаганням на індивідуальність, аж ніяк не містить у собі найбільш таємної частини особистості. Жодна людина не може розпоряджатися своєю ідентичністю так, ніби вона була її власністю, оскільки ідентичність залежна від темпоральних властивостей буття.

Названу гарантію не слід розуміти таким чином, немов вона була моделлю обіцянки, якою автономний мовець зв'язує свою волю; у такий спосіб ніхто не може зобов'язати себе лишатися ідентичним самому собі або бути самим собою. І дуже просто пояснити, чому це не в його владі. Самість етичного саморозуміння не є абсолютною внутрішньою власністю індивіда. Це лише так здається з погляду соліпсизму, що абстрактну самоспіввіднесеність суб'єкт, що пізнає, бере за відправний пункт, а не розуміє її як результат соціального й історичного процесу. “Самість в етичному саморозумінні повинна

покладатися на визнання з боку адресатів, оскільки Ego утворить себе в першу чергу як відповідь на експектацію Alter Ego. Оскільки інші ставлять відповідальність мені, я поступово роблю себе тією особистістю, якою я стаю через взаємодії з іншими. Я не можу просто для себе самого стримати те Я, що у моїй самосвідомості з”являється як дане мені, – воно не “належить” мені. Скоріше це Ego зберігає інтерсуб’єктивну серцевину тому, що процес індивідуальності спрямований каналами соціалізації й історії” [1, 38].

Передумови і автономії, і індивідуальності зберігають суворо інтерсуб’єктивне значення в комунікативній дії: ті, хто вимовляє моральні судження і вчиняє моральні дії, має розраховувати на згоду необмеженого комунікативного співтовариства; той, хто реалізує обрану зі свідомістю відповідальності історію життя, має розраховувати на визнання з боку цієї ідеальної аудиторії, інакше об’єктивність у педагогічному процесі є недосяжною.

Відповідно, ідентичність (наприклад: як учителя, так і учня), а саме – “моя концепція мене самого як автономно діючого і самостійного”, може бути стійкою лише в тому разі, якщо я отримаю подібного роду підтвердження і визнання і як взагалі особистість, і як ця індивідуальна особистість.

Згідно з цим, суб’єкт, котрий хоче постати як особистість, повинен обов’язково репрезентувати себе щодо інших, і має бути сприйнятий іншими як такий, що морально відповідальний. У сфері публічної відкритості це означає, що суб’єкт не повинен приховувати свої інтереси, а виносячи свої цілі в публічну сферу для їхньої легітимації відповідати за них, тобто “дотримується слова”. Зрозуміло, що тут обов’язковим моментом виступає необхідність публічної легітимації інтересів особистості, котрі можуть торкатися інших членів суспільства. Тобто можна сказати, що особистість самоконститується як публічно легітимована сукупність її інтересів та цілей. У разі недотримання заявлених і легітимованих соціумом особистісних проєктів чи реалізації непрезентованих публічно інтересів індивід не може постати як особистість і “дискваліфікується” у сфері інтерсуб’єктивного життєсвіту, тобто стає асоціальним.

Така методологічна позиція має величезне значення для учасників освітнього процесу як суб’єктів наукового пізнання. Адже

виходячи із значущості і небезпеки тих ризиків, котрі несе педагогічна діяльність, її цілі повинні бути відкрито заявлені для громадської легітимації, а реалізація відбуватися згідно із затвердженням суспільством проектом. У противному випадку, якщо діяльність здійснюватиметься всупереч інтересам суспільства (наприклад, згідно з певними кулуарними економічними чи політичними потребами), то вона матиме асоціальний характер і становитиме небезпеку для людства взагалі. Відкритість таких цілей має бути з боку як “учителя”, так і “учня”.

Природно, що здоровий глузд, який створює в погляді на світ багато ілюзій, має беззастережно давати людям можливість освічувати себе. Але теоріям, що втручаються в життєвий світ, не треба в принципі торкатися меж і просторів нашого повсякденного знання, зумовленого самосвідомістю особистостей, здатних говорити та діяти. Коли ми довідуємося щось нове про світ і про нас самих (як істот, що перебувають у цьому світі), то і зміст нашого саморозуміння змінюється. Копернік і Дарвін революціонізували геоцентричний і антропоцентричний образи світу. Крах астрономічної ілюзії про колообертання небесних тіл лишив після себе в життєвому світі менш помітні сліди, ніж позбавлення біологічних ілюзій про місце людини в природній історії. Поширення через школу наукового знання приводить наше саморозуміння в тим більше обурення, чим більше воно зачіпає безпосередньо нас. Дослідження мозку пояснюють нам фізіологію нашої свідомості. Однак чи змінюється при цьому інтуїтивна свідомість авторства й осудності, що супроводжує всі наші дії? Тобто зрозумілим є те, що діяльність педагогів має величезний вплив на людську свідомість і поведінку, але редукуючи відношення до світу виключно як до об’єктивного, людський розум опиняється в глухому куті тому, що за допомогою математизованих методів неможливо несуперечливо і безпечно інтерпретувати світ між людських відносин.

Коли ми, слідуючи Максу Веберу, звертаємо увагу на початки “розчакловування світу”, то бачимо, що, власне, поставлено на карту. Природа тією мірою, якою вона стає доступною спостереженню, що об’єктивує, і каузальному поясненню, знеособлюється, а систематизовано викладена в підручниках природа випадає із системи соціальних відносин живих, що розмовляють один з одним,

і осіб, що спільно діють і взаємно приписують один одному різні наміри й мотиви. Що лишиться від цих особистостей, якщо вони дедалі більше підкорятимуть себе природничонауковим описам? Чи не виявиться тоді, що здоровий глузд не стільки освічений, скільки остаточно поглинутий дисциплінарним науковим знанням? “У 1960 році філософ Вілфред Селларс порушив це запитання (у знаменитій доповіді “Філософія й науковий образ людини”) і дав на нього відповідь у сценарії розвитку суспільства, де старомодні мовні ігри нашої повсякденності поступаються місцем опису, що об’єктивує, процесів свідомості” [3, 122] без самосвідомості.

Вихідним пунктом цієї натуралізації духу є науковий образ людини, створюваний на основі екстенсійної понятійної системи когнітивних наук, фізики, нейрофізіології або теорії еволюції, що цілком позбавляє наше саморозуміння будь-якої соціалізації. Зрозуміло, це може відбутися лише в тому разі, якщо інтенційність людської свідомості і нормативність нашого поведінки цілком піддадуться подібному самоопису.

План природничонаукової модернізації нашої повсякденної педагогічної практики уже спричинив пошуки семантики, що прагне пояснити зміст думок біологічно. Але навіть ці новаційні моменти виявляються невдалими в тому розумінні, що поняття доцільності, яке пронизує дарвінівську мовну гру навколо мутацій і пристосувань, селекції і виживання, є занадто бідним для того, щоб охопити ту розбіжність між буттям і належністю, яке ми маємо на увазі, коли порушуємо правила – тобто коли ми неправильно використовуємо предикат або відмовляємося виконувати моральну заповідь. Тобто педагог, перебуваючи в межах виключно нормативної раціональності, не може пояснити етичні проблеми міжлюдських відносин, в яких він також бере участь.

Коли описують, як якась особистість щось зробила, чогось не хотіла і чогось не повинна була б робити, то описують саме особистість, а не якийсь природничонауковий об’єкт, оскільки в описи особистостей споконвічно вже залучені моменти донаукового саморозуміння суб’єктів, здатних говорити й діяти. Коли ми описуємо певний процес як діяльність певної особистості, то ми, наприклад, знаємо, що описуємо щось, що можна не лише пояснити як певний природний процес, а й виправдати, легітимізувати в якості

необхідної вимоги. В основі цього полягає образ особистостей, які вправі зажадати один від одного звіту у власних діях, які залучені в нормативно регульовані інтеракції й існують в універсумі публічних підстав, що створює суспільство у вигляді організації інституціоналізованої педагогічної практики.

“Ця привнесена в повсякденність перспектива пояснює розбіжності між мовними іграми виправдання і звичайного дескриптивного опису. У цьому дуалізмі виявляють свою межу також і не редуцціоністські стратегії пояснення. Їхні описи відштовхуються від позиції спостерігача, не здатного невимушено включитися в перспективу учасника нашої повсякденної свідомості (з якої одержує своє виправдання і педагогічну практику) і підкоритися їй. У повсякденності ми спілкуємося з адресатами, до яких звертаємося на “ти”. Лише виявляючись щодо інших осіб у цій позиції, ми розуміємо “так” і “ні” Іншого, тобто ті позиції, які критикуються, у межах яких ми один одного вважаємо винними і котрих один від одного очікуємо. Це свідомість зобов’язаного давати самому собі звіт авторства є ядром саморозуміння, що відкривається лише перспективі учасника, але закритого для ревізійного наукового спостереження” [3, 123]. Сцієнтистська віра в науку, що один раз не лише доповнить, а й замінить особисте саморозуміння самоописом, що об’єктивує, є аж ніяк не наукою, але поганою антиліберальною філософією тоталітаризованого суспільства. Ніяка наука (навіть якщо домінує науково освічений здоровий глузд) не здатна, наприклад, судити про те, як за наявності молекулярно-біологічних описів, що роблять можливими генно-технологічні втручання, нам варто поводитися з “доособистісним” людським життям.

Таким чином, здоровий глузд обмежений свідомістю особистостей, здатних брати на себе ініціативу, робити та виправляти помилки. На протигагу науці, він припускає своїм власним змістом структуру перспектив. При цьому моральні норми переплітаються з релігійними уявленнями. А сама натуралістично неосягнута свідомість автономії обґрунтовує, водночас, і дистанцію відносно релігійної традиції, нормативними змістами якої ми попри все те живемо. Вимогою раціонального обґрунтування наукова освіта, схоже, перетягнула на свій біг здоровий глузд, що посів своє місце в сконструйованій відповідно до розумних законів структурі

демократичної конституційної держави. Зрозуміло, що і в егалітарного права, заснованого на розумі, є релігійне коріння; воно полягає у тій революціоналізації способу мислення, що збіглася з підйомом великих світових релігій. “Однак ця заснована на “праві розуму” легітимація права і політики підживлюється з давно профанізованих джерел релігійної традиції. На противагу релігії, демократично освічений здоровий глузд спирається на підстави, які неприйнятні не лише для членів релігійного співтовариства. Тому ліберальна держава, із свого боку, підозріло ставиться до віруючої, думаючи, що західна секуляризація – це дорога з однобічним рухом, що лишає релігію на узбіччі” [3, 124].

Оскільки педагогічна практика завжди відбувається як процес, в якому не може існувати “доособистісне” людське життя (навіть якщо мати справу з учнями 1-го класу доводиться керуватися принципом особистості як можливого), ставлення до учнів як до об’єктів є неприйнятною. Тому базовим принципом комунікації в освітньому процесі стає право кожного учасника мати права, що особисто і суспільно захищаються.

Наприклад, ліберальна держава свого часу вимагала лише від віруючих громадян розколювати свою ідентичність на публічну і приватну складові частини. Перш ніж їхні аргументи приймалися до уваги для того, щоб одержати схвалення в більшості, віруючі мали переводити свої релігійні переконання на секулярну мову. Сьогодні, пише Габермас, так роблять католики і протестанти, коли вони наділяють запліднену яйцеклітину, що перебуває поза утробою матері, статусом носія основних прав людини, намагаючись у такий спосіб і, можливо, занадто поспішно перевести богоподібність людини як творіння Бога на секулярну мову основних прав. Однак пошук підстав, націлених на загальну прийнятність, лише тоді не приведе до некоректного виключення релігії зі сфери публічності і не відокремить секулярне суспільство від найважливіших ресурсів смислотвердження, коли й секулярна сторона збереже в собі зміст для підкресленого посилення релігійних мов. Межа між секулярними і релігійними підставами і без того досить рухлива. Тому ствердження спірної межі слід розуміти як кооперативне завдання, що вимагає від обох сторін визнати також і перспективи кожної з них.

“Ліберальній політиці не треба екстерналізувати вічну суперечку про секулярне саморозуміння суспільства, а саме поміщати його в голови віруючих. Демократично освічений здоровий глузд неодиначний, він описує ментальну будову багатоголосії публічності. Секулярна більшість не повинна виносити рішення з важливих питань перш, ніж вона прислухається до заперечень опонентів, що відчувають себе обмеженими більшістю у своїх релігійних переконаннях; воно має розглядати ці заперечення як своєрідне відстрочене вето для того, щоб перевірити, що воно із цієї ситуації може винести. Через релігійне походження своїх моральних основоположень ліберальна держава має також взяти до уваги і можливість того, що перед обличчям зовсім нових викликів “культура людського розуму” (Гегель) не звертатиметься до артикуляційного середовища своєї власної історії виникнення. Ринкова мова проникнула сьогодні в усі пори, вона заганяє всі міжлюдські відносини у схему егоїстичної орієнтації на власні преференції кожного. Але соціальний зв’язок, заснований на взаємному визнанні, не розкладений на поняття договору, раціонального вибору і максимізації потреб” [3, 125].

Саме тому, відзначає Габермас, Кант не хотів, щоб категорична повинність зникла в прірві освіченого власного інтересу. Він розширив спонтанну волю індивіда, звів її до рангу автономії і перший — у постметафізичну епоху — дав приклад рятівної та, водночас, такої, що секуляризує, деконструкції істин віри. Авторитет божественних заповідей Кант називає безугавною луною в безумовній значущості моральних обов’язків. І хоча своїм поняттям автономії Кант руйнує традиційне уявлення про “дітей Божих”, він попереджає банальні наслідки спустошливої дефляції, критично трансформуючи релігійний зміст. Його подальша спроба перевести радикальне зло з біблійної мови на мову релігії розуму переконує нас значно менше. Як сьогодні знову демонструє поведження із цією біблійною спадщиною, ми все ще не маємо у своєму розпорядженні відповідного поняття, щоб семантично розрізнити те, що є морально неправильним, і те, що уявляється глибинним злом.

Стає зрозумілим, що самі секуляризовані етичні концепції без апеляції до культурної традиції не можуть дати достатні засоби для моральної саморефлексії, але, як це демонструє ситуація з релігійним

фундаменталізмом та екстремізмом, релігійно культурні уявлення і норми є не цілком адекватними для інтерпретації актуальних проблем сучасності. Тому здається можливим і потрібним поєднання останніх із сучасними пошуками і проектами етики для сучасного світу, зокрема з проектом практичної комунікативної філософії освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Хабермас Ю.* Понятие индивидуальности // Вопросы философии. – 1989. – № 2.
2. *Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В.* Сучасний філософський дискурс: Оновлення методологічної культури. – К., 2000.
3. *Хабермас Ю.* Вера и знание // *Хабермас Ю.* Будущее человеческой природы. – М., 2002.

Панько Н.М. *Диалогізм як принцип сучасної комунікативної філософії освіти.*

У статті аналізується діалогізм як принцип сучасної комунікативної філософії освіти. Обґрунтовується доцільність поєднання секуляризованих етичних концепцій із сучасними проектами етики, зокрема з проектом практичної комунікативної філософії освіти.

Ключові слова: діалогізм, комунікативна філософія, філософія освіти, етична концепція.

Панько Н.М. *Диалогизм как принцип современной коммуникативной философии образования.*

В статье анализируется диалогизм как принцип современной коммуникативной философии образования. Обосновывается целесообразность объединения секуляризованных этических концепций с современными проектами этики, в частности с проектом практической коммуникативной философии образования.

Ключевые слова: диалогизм, коммуникативная философия, философия образования, этическая концепция.

Panko N. Dialogism as a principle of modern communicative philosophy of education.

Dialogism as a principle of modern communicative philosophy of education is analysed in the article. It is grounded the effectually of integration of secularized ethics conceptions with modern ethics projects, especially with practical communicative philosophy of education.

Key words: dialogism, communicative philosophy, philosophy of education, ethics conception.