

РОЗДІЛ III

Філософія освіти

УДК 167.1(470)

Володимир Возняк,
Ірина Буцяк

Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практик

У статті проаналізовано взаємозв'язок філософії та педагогіки, при цьому стверджено безперспективність так званого «міждисциплінарного підходу». Аргументовано думку, що філософські ідеї адекватно входять у тканину і теоретичної, і практичної педагогіки у вигляді діяльної здатності суб'єкта.

Ключові слова: філософія, педагогіка, конкретність, інституалізація, педагогічне мислення, діяльна здатність.

Постановка наукової проблеми та її значення. Реформаційні (а почасти – й деформаційні) процеси, що відбуваються в освіті України, об'єктивно потребують серйозного філософсько-категоріального дискурсу. Без виявлення наявних суперечностей в освітньому процесі ми будемо приречені на постійне відтворення неадекватних форм їх здійснення, у тому числі й на суто ідеологічне проектування. Філософські проблеми педагогічної науки – одна з найцікавіших і перспективних сфер розвитку знання, не говорячи вже про безпосередню суспільно-практичну значущість філософського осмислення складних педагогічних проблем. Внутрішня спорідненість філософії та педагогіки відстежується вже при визначенні предметів цих наук. Філософська цнота педагогіки черевата її теоретичним безпліддям і практичним безсиллям. Так само як і байдужість філософії до проблем освіти та виховання загрожує їй кінець-кінцем утратою свого предмета.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Питання взаємозв'язку філософії та педагогіки висвітлено в роботах В. П. Андрущенко, М. О. Антипіна, Р. А. Арцишевського, Б. М. Бім-Бада, М. М. Боритка, В. І. Воловика, І. Г. Геращенко, Б. С. Гершунського, В. В. Горшкової, М. І. Гребенюка, В. П. Зінченка, М. М. Коноха, М. Д. Култасвої, В. С. Лутая, М. І. Михальченка, О. П. Огурцова, В. Г. Скотного, Г. П. Щедровицького та ін. Ці автори пропонують проблему зв'язку філософії та педагогіки розв'язувати в межах *міждисциплінарних* підходів. У роботах П. Наторпа, В. О. Босенка, Г. В. Лобасова, Е. В. Льєнкова, Г. С. Батищева, Ф. Т. Михайлова, Н. В. Гусєвої представлений інший (на нашу думку, більш плідний) підхід до розв'язання проблеми: увагу акцентовано на розвиткові філософської культури мислення самих педагогів.

Мета статті – критичний аналіз феномену міждисциплінарності та виявлення шляхів уходження філософського знання в педагогічні теорії та практики.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Як же реалізується зв'язок філософії та педагогіки? Звичайне уявлення підказує: філософія розробляє загальний світогляд і методологію, а педагогіка бере на озброєння ті чи ті філософські принципи й застосовує їх у сфері своєї компетенції – теоретично й практично (трансформуючи через методику). У такому разі *педагогічне мислення* неабияк зіпсовано, воно діє в невласливою йому (його загальної природі) манері, що нагадує мислення *інженера-конструктора*: бере готові деталі з різних відділів знання і пов'язує їх воедино для певних цілей. Ось чому так високо цінується нині міждисциплінарний підхід.

На цьому варто зосередити увагу. Інтенсивна міждисциплінарна комунікація, властива сучасному етапу розвитку науки, передбачає використання певних понять, загальних для різних наук,

свого роду кооперацію. Тут, як вважають, ми маємо справу з *перенесенням* когнітивних схем з однієї науки в іншу й зі співпрацею різних дисциплін під час розв'язання конкретних складних проблем. Отже, взаємний *обмін* методами й пізнавальними схемами між різними науками та науковими дисциплінами – обмін чи обман? А якщо це простий самообман щодо взаємообміну та взаємозбагачення?

Сам зміст проблеми міждисциплінарної комунікації варто занурити в серйозний і, відповідно, глибокий соціально-історичний контекст, звернення до якого дає можливість побачити підводні камені такої комунікації, її об'єктивну суперечливість. Не можна не звернути увагу на сам процес *дисциплінаризації* науки, який, у свою чергу, зумовлений ситуацією *інституалізації* суспільних (але таких, що перетворилися на *соціальні*) відносин як проявом феномену відчуження. Як відомо, відчуження у своїх розвинених формах пов'язане з *поділом праці* (у сенсі розщеплення повноти діяльності), уречненням суспільних відносин, коли продукти діяльності, як і сама діяльність, постають у речовій формі. Як уважає Н. В. Гусева, «інституалізація виступає організаційною формою, у якій предмет діяльності постає у вигляді самостійної структури, яка існує сама по собі. При цьому структурування, зазвичай, здійснюється не стільки з орієнтацією на логіку розвитку цього предмета, скільки на логіку його зовнішньої представленості» [2, с. 159]. Компенсаторні функції соціальних інститутів як провідників, трансляторів культури реалізуються в першу й головну чергу у вигляді інформації про ті чи ті культурні процеси, проте самі соціальні інститути за своєю суттю не є тією формою здійснення соціального зв'язку, котра як єдність суб'єктного буття людини є вираженням культури [2, с. 171]. В умовах інституалізації суспільних відносин відбувається суттєва трансформація наукового знання. Інституалізація «переводить наукове знання з розряду предметно-фіксованих форм, які фіксують процес наукового дослідження, у розряд готових інформаційних конструкцій, що існують для використання відповідно до цілей, які визначаються потребами наявних соціумно структур» [2, с. 199]. Трансформоване в цьому аспекті наукове знання набуває *дисциплінарну форму*. У контексті відчуження наукове знання уречнюється: за умов атомізації індивідів та індивідуального способу буття, панування партикулярних цілей та приватних інтересів упредметнені форми перетворюються на *самостійні* речові структури, які функціонують поряд з іншими уречненими формами.

Річ у тім, що дисциплінарна форма науки не потребує змістового *розпредметнення*: у ній процес становлення і розвитку наукового знання представлений як *опис зовнішніх характеристик*. А тому структура дисциплінарної форми наукового знання повною мірою підпорядкована логіці можливого його *використання* у всіляких заданих контекстах. Звернемо увагу: *саме використання*. А це – царство *розсудку* та його форм. Розсудок – одвічний користувач, *user* усього і вся, проте він здатний і всіх інших перетворювати в подібних *user*'ів і ставиться до них як до *user*'ів. Розсудок – ідеолог *user*'ства, яке в заборонених для розсудку сферах уже не юзерство, а формене бузувірство.

Іманентні для відчуження відносини використання проникають у науку, способи її організації та міждисциплінарної взаємодії. Наука «довершує знелюднення людських стосунків» (К. Маркс). Дисциплінарна форма знання, на думку Н. В. Гусевої, є певною мірою згасання культури, відтворенням форм та умов цього згасання [2, с. 200]. Сама дисциплінарна форма передбачає *маніпулювання готовими зразками*, інформаційними кліше.

За таких умов міждисциплінарні дослідження постають спробою стимулювати продуктивність функціонування дисциплінарної форми наукового знання, проте в такому контексті міждисциплінарна комунікація виходить лише на рівень виявлення *абстрактно-загального*: замість аналізу сутнісних, реально-змістових зв'язків досліджуваної реальності предметом розгляду і взаємного обміну (читай: обману) стають повторювані, однакові риси, що фіксуються зовні. Замість змістового *категоріального аналізу* (коли категорії доводяться до поняття, до власне теоретичного розуміння, а поняття беруться в категоріальних вимірах) категорії (найчастіше – просто терміни) з інших дисциплін просто беруться в готовому вигляді, у формі, придатній для простого неререфлексивного *використання*.

Отже, атомізація суспільних зв'язків моделюється станом наукового знання, і тоді функціонування наукового змісту підпорядковується логіці передачі, інформаційного обміну, викладу готового знання, обміну когнітивними схемами тощо. Тут потрібно чітко розрізняти *спеціалізацію* та *професіоналізацію* як історично-культурні феномени. На думку Г. С. Батищева, спеціалізація є попредметним розподілом діяльності: ми займаємося різними предметами, але у своїй діяльності здійснюємо всю *повноту* людських сутнісних сил. Професіоналізація, навпаки, є розщепленням мінімуму повноти діяльності, розщепленням самої людини, порушенням та руйнуванням цілісності, звужен-

ням і радикальним зубожінням людських здібностей, у тому числі – пізнавальних (або редуцією всіх здібностей лише до когнітивних), що і призводить до «професійного кретинізму» (К. Маркс). У такій ситуації міждисциплінарна комунікація набуває рис відверто *маніпулятивної активності*. Починає панувати логіка емпіризму, котра, як стверджує Е. В. Ільєнков, веде до орієнтації мислення не на *процес*, а на *стан*; підсумком пізнавальної діяльності тут виступає фіксація абстрактно-загальних визначень об'єкта, факторів, чинників, придатних хіба що для потреб класифікації або утилітарно-практичного використання. Це – тип мислення *інженера-конструктора*, який організовує готові деталі в деяку систему й на людей дивиться так само, як на *деталі*, які входять у створювану ним конструкцію. Іманентна логіка («душа») елементів, деталей, матеріалу – нецікаві, оскільки не потрібні [3, с. 87].

Міждисциплінарна комунікація в сучасному її вигляді – обернена форма справді наукового *спілкування*, спілкування людей у горизонті науково-теоретичного знання. Педагогіка не має своєї фундаментальної теорії, у ній навіть не простежуються зрушення в бік «рефлексивної теорії» (Ф. Т. Михайлов). Теоретичний діалог як *діалог теорій*, які не просто «позичають» взаємно ті чи готові схеми, концепти, методи, а реально збагачують один одного глибиною теоретичного аналізу, передбачає поза-корисливе ставлення і до наукового знання, і до логіки його розгортання в межах сусідньої теоретичної сфери. Педагогіка вочевидь повинна не просто «позичати» у філософії (Який саме? Якого напрямку? Якої школи?) ті чи ті поняття і категорії, а *сама занурюватися у свої метафізичні підстави*, залучаючи гранично серйозний потенціал передовсім класичної філософії. Лише тоді міждисциплінарна комунікація перестане нагадувати перестукування морзянкою, тобто мовою абстрактно-загального, крізь стіни камер-одиночок.

Наприклад, для того, щоб перевести у філософсько-педагогічний вимір і у власне практично-педагогічний план ідеї концепції Г. С. Батищева стосовно «глибинного спілкування» та його «універсалій», потрібно не просто застосовувати ті чи ті методичні прийоми, а *вміти розпредметити* філософсько-світоглядний зміст цих ідей, *довести їх до розуміння* саморуку освітньої діяльності, навчитися мислити їх і *мислити ними*, тобто перетворити зміст ідей «глибинного спілкування» на *діяльну здатність педагога*. Для того, щоб універсалії «глибинного спілкування» стали *регулятивними ідеями* власне педагогічного мислення, педагогові потрібно піднятися на певний рівень *філософської культури*. Регулятивні ідеї не можна редукувати до простих «методичних порад», адже останніх потребує лише *безпорадний* учитель, позбавлений звички активувати, напружувати своє мислення.

Стосовно так званого «застосування» філософії та її «живої душі» – діалектики – варто вслухатися в міркування Г. С. Батищева: «Ідеться не про те, щоб застосувати наявну й відому концепцію діалектики до особливої сфери, заздалегідь обмеженої і взятої як часткова, – творчості в педагогіці й до виховання самих творчих здібностей, самих суб'єктів із такими здібностями. Ідеться про набагато більше в подвійному аспекті. По-перше, наявної концепції недостатньо, і тому потрібно не просто застосувати те, що мається, а здійснити істотну перебудову всередині самої діалектики – таку, котра дала б змогу досягнути більшої адекватності душевно-духовному світу, його не завершуваному становленню при домінантності на інших, на увесь Універсум, безумовно-ціннісним самоустремлінням. По-друге, виховання креативності – це не якесь локальне явище, яке замкнене в його частковому бутті, і таке, що заздалегідь піддається обмеженню, – це творення самих творців, співтворців Космогенезу, а значить, проблеми, що належать сюди, зачіпають усю філософсько-діалектичну проблематику без винятку» [1, с. 16–17]. Отже, сама філософська діалектика у своєму зверненні до педагогічних реалій певним чином *до-розвивається* до все більшої адекватності своєму «предмету» – становленню *творчої суб'єктивності*, а цей «предмет» за істотністю своєю є *найбільш універсальним*, тому все тематичне коло, *увесь категоріальний лад* філософської діалектики повинен мати власне педагогічне, освітнє звучання, *настрій* і звернення. Уходячи в тканину педагогіки, філософія не «застосовується», а досягає повноти, універсальності.

Розмірковуючи про філософське обґрунтування педагогіки, Пауль Наторп вважає, що байдуже, як це назвати: можна – «педагогічна філософія», або «філософська педагогіка». «За нашими поняттями, педагогіка взагалі є не що інше, як конкретна філософія» [5, с. 334].

Звичайно ж, не варто слово «конкретне» брати в емпіристській інтерпретації як те, що дано чуттєво, у спогляданні, – інакше взаємовідношення філософії та педагогіки постануть так, ніби в педагогіці стають *наочними*, даними в спогляданні ті чи ті філософські побудови, ідеї, оскільки

втілюються «на практиці». При такому підході означає, що філософія сама по собі – абстрактна наукою, а педагогіка її «конкретизує».

Усе не так. Самі категорії «абстрактне» й «конкретне» розуміти треба разом із Гегелем, Марксом, Льєнковим, тобто *діалектично*. Філософія постає *конкретною наукою*, вона є конкретним ученням про людину та її місце у світі: у сфері філософії людина мислиться справді *конкретно в єдності різноманітних проявів своєї сутності*. Тому педагогіка не є чимось зовнішнім філософії – ніби для якоїсь «конкретизації» ідейного змісту останньої. Становлення і розвиток людини в освітньому процесі – предмет іманентних інтересів *самої філософії*: адже саме в освіті *продовжується розвиток* людської культури в особистісній формі, у формі *саморуху душевно-духовного світу* людини. Саме тут у формі ідеального відбувається привласнення людиною, що входить у людський образ і подобу (тому-то й – освіта, рос. – *образование, образовывание*), *атрибутів* субстанції як *власних* характеристик, а це є продовження, розвиток самого розвитку, тією точкою, де збувається *цілісність* універсального буття в ейдос унікальної *індивідуальності*. Саме в освітньому процесі *унікалізується універсальне*, що й відповідає самій глибині людської природи, місцю людини у світі.

Отже, педагогіка є *конкретною філософією* передовсім у тому сенсі, що в ній філософія, не залишаючи своєї території, не виходячи за межі свого предмета і сфери компетенції, наповнюється змістом саморуху реальних форм, набуває статус практичної діяльності, яка у своєму розгортанні адекватна нескінченній складності, суперечливості самого конкретного (і гранично *вищого*) процесу в універсумі – *виростанню людського в людині*. З іншого боку, педагогіка є конкретною філософією (навіть коли вона нерелексивне орієнтується на досить абстрактну – поверхову, збіднену, емпіристськи знівечену філософську доктрину), оскільки, крім свого бажання, реалізує ті чи ті світоглядні установки, певну логіку, категорії та поняття. Педагогіка, яка обертається серед різних *обернених форм*, навіть не підозрюючи про їх спотвореність (і потворність), за всієї своєї приземленості та «зв'язками з життям» є суто абстрактною педагогікою, або педагогікою відтворення *торжества абстракцій над дійсним життям*, педагогікою обробки живих людей *до абстрактного* – суто часткового – стану.

П. Наторп зазначає: «...філософія має своє загальне завдання в тому, щоб, з одного боку, охопити всі окремі сфери духовного життя людини, а з іншого – пізнати в різноманітності духовної творчості єдність основного закону, на якому вони всі спочивають, і тим самим їх загальний зв'язок. Це як раз те, що потрібно педагогіці» [5, с. 354]. Не можна не погодитися з німецьким філософом і за таким пунктом: «...теоретичне обґрунтування педагогіки є справа філософії. Якщо вона не в змозі виправдати свої основні поняття перед цим верховним трибуналом, то вона й не може існувати 'як наука' <...> Втім, наша вимога не меншою мірою, може бути навіть більшою, відноситься до самої філософії. У своїх власних інтересах вона не повинна ухилятися від обов'язку доводити на ділі значення і творчу силу своїх принципів, особливо в застосуванні до проблем людського освіти. Вона хоче бути наукою про дух або, за старомодною назвою, вченням про розум, але немає людського духу, немає людського розуму, який не перебував би в процесі становлення на шляху до нескінченного, а значить в процесі вічної 'освіти' (рос. переклад – 'образования')» [5, с. 374]. При цьому Пауль Наторп зазначає, що теоретично обґрунтована педагогіка як конкретна філософія слугує життю «не ззовні, як чужа сила, але живе у кожному, хто покликаний співпрацювати у спільній справі. Виховання є саме введення теоретично пізнаного у справу людського життя. Виховання, 'педагогіка', є зведення дитини, саме дитини на ступінь людини» [5, с. 304].

Ось тут і зачеплений самий «нерв» проблеми: яким же чином філософія входить у тканину теоретичної та практичної педагогіки? Звичайно ж, не у вигляді «методичних вказівок», принципів, директив, порад та ін. Уся справа – в особистості самого вчителя, у рівні *розвиненості його культури*, його *універсальних* діяльних (вони ж – спілкувальні) здібностей. Філософія входить у педагогіку *особистісно*, тобто *особистістю вчителя*. Як сумно, але з деякою надією говорить Г. В. Лобастов, «усупереч будь-якому бюрократичному маразму особистість у системі освіти зберігається. Як непереборний залишок. Вона-то і ламає суворі канони системи. Тому що ніяк не вкладається в них. І чим вище особистісний потенціал педагога, тим активніше – навіть несвідомо – він зламає старі форми, проблематизує процес у всіх його елементах. Поки система його не виплюне» [4, с. 184].

Адже філософія є цілком *особистісною формою знання*. Густав Шпет у «Передмові» до роботи Пауля Наторпа «Філософія як основа педагогіки» зазначає: значення психології та філософії для

педагогіки зовсім не в тому, ніби можна робити із законів і узагальнень цих наук «застосування» через виведення педагогічних правил. Психологія і філософія просто навчають *психологічно й філософськи освіченого* вихователя орієнтуватися у власній практиці, вони проливають світло на темні й заплутані питання, і відбувається це не «застосуванням» правил, а «само собою», тобто – скажемо тепер ми – конкретно, *відповідно до суті справи*, яка завжди має свою неповторну конфігурацію і вельми хитромудрий візерунок. Отже, Г. Г. Шпет так прямо й каже: «педагогові потрібно думати й діяти по-філософськи» [6, с. 301].

Чому ж школа не може вчити (і навчити) мислити? Для того, щоб навчити розуму, його треба мати або, принаймні, прагнути не залишати «ситуацію думки». Без *оволодіння педагогічним мисленням* як таким нічого не зміниться, не відбудеться. Ідеться про якесь особливе «нове» педагогічне мислення, оскільки так зване «старе» (яке реально практикується й ідеологічно виправдане), поперше, і *не мислення* зовсім (а якийсь «менталітет», сума уявлень, суміш розсудку із забобоном, що видає себе за мислення), а по-друге, і не «педагогічне», а передовсім, *інженерне*. – Можливо, сказано занадто різко, але *замазувати* кричущі антиномії – ще більший гріх. Адже маємо суперечність між тим *типом мислення*, який проектується в системі педагогічної освіти і здійснюється на практиці, і дійсною діалектичною *сутністю процесу становлення людської суб'єктивності*. А цей процес обслуговується зусиллями саме такого мислення, яке в принципі *не адекватне логіці самого процесу*.

Якщо філософія розпредметнюється педагогікою лише у вигляді *діяльної здатності особистості самого педагога*, то виникає питання про потребу ґрунтовної *університетської філософської освіти* для педагога. Характерно, що Пауль Наторп наполягає саме на цьому (і я впевнений, що з ним у цьому пункті були б солідарні й Евальд Ільєнков, і Василь Давидов, і Фелікс Михайлов – перелік імен можна продовжити): «філософія повинна становити головну підставу для виховання вихователя, а значить, і для підготовки вчителя якої б то не було категорії» [5, с. 383]; «якщо немає глибокої і широкої філософської освіти», то все в педагогіці «залишається незрозумілим або, точніше, безнадійно перекручується» [5, с. 380]. Таке збочення і його невтішні результати ми й маємо щастя наочно споглядати в нинішній системі освіти. Педагогіка чомусь відверто цурається серйозної теорії (треба бути ближче до практики життя!), навіть не підозрюючи, що «питання теорії ... є питання духовної свободи» [5, с. 303].

Висновки. Отже, філософія входить у педагогіку у *вигляді діяльної здатності вчителя*, а в іншій формі – взагалі «не входить», оскільки в іншій формі нічого не виходить, не виходить і не може вийти, тому що в такому разі вона *перестає бути філософією* як такою, і тоді педагоги користуються всілякими «філософськими» симулякрами, підробками, які вдало маскують і освячують типово педагогічні *забобони*. Такі способи *представлення* (але аж ніяк *не мислення*) дуже в'язкі, нав'язливі до нудоти, особливо у сфері освіти. Філософію не застосовують як набір універсальних «відмичок», вона взагалі не *застосовується*; вона – не для «застосування», а – для *мислення*, у тому числі й першочергово – *мислення педагогічного*.

Джерела та література

1. Батищев Г. С. Творчество и новое педагогическое мышление: от диалектики между субъектности к проекту «Система обновления воспитательных процессов» / Г. С. Батищев // Творчество и педагогика : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. – М. : [б. и.], 1988. – С. 16–26.
2. Гусева Н. В. Культура, цивилизация, образование: социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры / Н. В. Гусева. – М. : Экспертинформ, 1992. – 285 с.
3. Ильєнков Э. В. Ленинская диалектика и метафизика позитивизма: (Размышления над книгой В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм») / Э. В. Ильєнков. – М. : Политиздат, 1980. – 175 с.
4. Лобастов Г. В. Философско-педагогические этюды / Г. В. Лобастов. – М. : Микрон-принт, 2003. – 329 с.
5. Наторп П. Философия как основа педагогика / Пауль Наторп // Наторп П. Избранные работы. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. – С. 295–383.
6. Шпет Г. Г. Предисловие / Г. Г. Шпет // Шпет Г. Г. Избранные работы. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. – С. 297–301.

Возняк Владимир, Буцяк Ирина. Способы вхождения философского знания в ткань педагогической теории и педагогических практик. Процессы, происходящие в образовании в Украине, объективно требуют серьезного философско-категориального дискурса и, в первую очередь, осмысления способов взаимосвязи философии и педагогика. Задачи работы: критический анализ феномена «междисциплинарности» и выявления путей вхождения философского знания в педагогические теории и практики. В статье используется класси-

ческая диалектико-логическая методология с привлечением идей представителей школы Э. В. Ильенкова. Утверждается бесперспективность так называемого «междисциплинарного подхода», поскольку междисциплинарная коммуникация в современном ее виде является превращенной формой действительно научного общения. Анализируется идея П. Наторпа о педагогике как конкретной философии. Входя в ткань педагогики, философия не «применяется», а достигает полноты, универсальности. Более того, философские идеи адекватно входят в ткань как педагогической теории, так и педагогической практики в виде деятельной способности субъекта.

Ключевые слова: философия, педагогика, конкретность, институализация, педагогическое мышление, деятельная способность.

Voznyak Volodymyr, Bucyak Iryna. Integrating the Philosophical Knowledge Into the Pedagogical Theory and Practice. The educational process in Ukraine objectively needs philosophical reflection especially in the sphere of relations of philosophy and pedagogics. Objectives: the critical analysis of the «interdisciplinarity» phenomenon and finding out the ways of integrating the philosophical knowledge into pedagogics. The classical methodology of dialectical logic with using the ideas of E. V. Ilienkov school. The main conclusion points on the unreasonableness of the so-called «interdisciplinary approach» because of interdisciplinary communication's being in its present state the twisted form of the real scientific *communication*. The authors pay attention to P. Natorp's idea of pedagogics as the concrete philosophy. While being integrating into the pedagogical field philosophy is not being «used» but reaches the universality. Moreover: philosophical ideas integrate into the pedagogical theory and practice as the acting ability of a person.

Key words: philosophy, pedagogics, concreteness, institutionalization, pedagogical thinking, acting ability.

Стаття надійшла до редколегії
09.04.2013 р.

УДК 101.1;371.13

Світлана Ганаба

Концепція «глибинного спілкування» Г. Батищева та її дидактично-освітні імплікації

Статтю присвячено проблемі епістемологічного й аксіологічного потенціалів категорій концепції «глибинного спілкування» Генріха Батищева в практиці дидактично-освітньої діяльності. Наголошено, що глибинне спілкування – це онтологічний процес спів-буттєвості, у якому людина виявляє здатність долучитися до внутрішнього світу іншої людини. Досвід іншого дає змогу подивитися на світ очима іншого та на себе очима іншого.

Ключові слова: глибинне спілкування, діалог, співпричетність, освіта, творчість.

Постановка наукової проблеми та її значення. Людина онтогенетично не існує в системі суб'єкт-об'єктних відносин, оскільки за своєю природою є істотою діалогічною. Поза діалогом із зовнішнім світом та світом інших особистостей вона жити не може, оскільки втрачає свою автентичну сутність, перетворюючись в об'єкт нейтрального буття. Людська екзистенція існує лише у взаємодії зі світом іншого. У цій взаємодії вона постає як можливість бути, тобто розуміється не як результат, а як проект (Ж.-П. Сартр). У діалозі людина, зберігаючи власну сутність, виявляє здатність до саморозвитку, повсякчас набуває нових характеристик, нового статусу свого Я. Ця ідея ґрунтовно опрацьована в роботах представників комунікативної філософії, зокрема К.-О. Апеля, М. Бубера, О. Больнова, Б. Вальденфельса, Ю. Габермаса, Е. Левінаса, П. Рікера, К. Ясперса та ін. Акцентуючи увагу на діалозі як на незаперечному способі осягнення світу, вони стверджували, що конкретне людське Я жодного готового сущого-в-собі не має і набуває його лише у взаємодії з іншою людською екзистенцією, повсякчас зустрічаючись із нею.

Поняття зустрічі – ключове слово теперішньої інформаційно-комунікативної епохи. Саме завдяки зустрічі «людина має здолати свою ізольованість від інших людей...» та «...може відбутися тільки після пробудження особи як особистості» [4, с. 152]. У зустрічі-діалозі людина приречена