
М.В.Триняк,
кандидат педагогічних наук,
доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДІАЛОГІЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Інформаційне суспільство, внаслідок його принципової відмінності від усіх інших типів суспільства, що існували в людській історії, вимагає оновлення педагогічного мислення, подолання теоретичних і методологічних шаблонів і стереотипів, сформованих ще в домодерну добу. У зв'язку з цим актуалізується проблема виявлення тих методологічних програм і ідей, які здатні подолати традиційні уявлення про зміст і організацію освітніх практик, які б відповідали тим вимогам, що висуває перед освітою інформаційне суспільство.

Традиційні освітні практики були здебільшого монологічними, стверджуючи авторитарний характер в освіті і вихованні. У соціально-політичній площині вони відповідали настановам ідеології тоталітаризму. Особливо це стосується світоглядного, політичного і морально-етичного виховання. Перехід освіти від принципу монологізму до принципу діалогізму є життєвою потребою суспільств, які живуть за законами демократії або ж обирають шлях демократичних перетворень. Сучасна демократія неможлива без радикальних змін у педагогічному мисленні. Діалогічна педагогіка сприяє забезпеченню таких змін. На відміну від вузько педагогічного застосування діалогічних засад навчання й виховання, їхня соціально-перетворювальна функція ще не знайшла достатнього висвітлення попри її значення в процесах соціальної модернізації. Дана стаття присвячена саме розкриттю можливостей діалогічної педагогіки у соціальній творчості.

Таке розкриття можливе лише через аналіз основних концептуальних репрезентацій діалогічної педагогіки з метою виявлення в них спільних рис, які забезпечують зв'язок освітніх практик і соціальної дії. Діалогічна педагогіка, інтенсивна розробка якої починається з середини ХХ століття, має свою історію, яка є внеском до загальнолюдської цивілізації. Зауважимо, що вона була започаткована ще Сократом, практично застосовувалася Г.С. Сковородою. Серед філософів усіх часів були прихильники діалогізму в організації та здійсненні виховання і навчання, у пробудженні критичного мислення і соціальної ініціативи.

Але перетворення діалогічної педагогіки на складову сучасної філософії освіти, її концептуалізація відбуваються через антропологізацію педагогічного мислення. Цьому сприяли ідеї М.Бубера, М.Шелера, О.-Ф. Больнова, М.Бахтіна, В.Біблера, в яких розглядається сам принцип діалогізму і його розгортання в культурі й освіті. Досвід такої концептуалізації представлено в сучасній німецькій філософії виховання. Діалогічна педагогіка ґрунтується тут на припущенні існування зв'язку між людьми, який є вираженням діалогізму людського буття, виявом соціального в антропологічному вимірі.

Так, ще у 80-х рр., випереджаючи сучасні стратегії глобального навчання і виховання, німецький філософ Е.Біркенбайль (Birkenbeil E.) висунув своє бачення методологічних засад і перспектив діалогічної педагогіки, які тепер набувають актуального значення. Проаналізуємо докладніше положення його теорії, які мають евристичний потенціал для розкриття особливостей сучасного освітнього інтеркультурного діалогу.

Так, Біркенбайль вважає, що "життя в діалогічному зв'язку" є запорукою того, що "людина не втрачає, а також не втрачає інших, бо лишається у зв'язку з ними" [7, 5]. Таке конститутивне значення діалогічності, на його думку, підтримує міжлюдську солідарність. Цей позитивний момент є конститутивним також і для педагогічного мислення. Філософ підкреслює: "Тим самим, перед педагогікою постає завдання підготувати людину до сумісного діалогічного життя, навчити вихователя і вихованця жити у діалозі, тобто

мислити, відчувати і діяти діалогічно” [7, 6]. Саме діалогічне життя, що мислиться як солідарність, він і називає “діалогікою” (Dialogik).

У концептуалізації діалогіки, запропонованої Біркенбайлем, наявні впливи Л.Фейєрбаха і Е.Дюркгайма. Принцип діалогічності як основи соціальності, про що твердив Фейєрбах, тут поєднується з положенням Дюркгайма щодо існування механічної й органічної солідарності. Органічна солідарність, яку Дюркгайм вважав найвищим виявом солідарності, на думку Біркенбайля, вимагає діалогічності. У своїх теоретичних розвідках щодо можливості діалогічної педагогіки Біркенбайль намагається поєднати мікроперспективу виховної ситуації, тобто коли вихователь і вихованець залишаються сам на сам, з макроперспективою, відповідно до якої суспільство і спільнота впливають як на того, хто виховує, так і на того, кого виховують.

Діалогічна педагогіка як нове педагогічне мислення має поглибити своє розуміння гуманізму, педагогічної свободи, а також посилити зв'язок з життям у сучасних освітніх і виховних практиках. Це має першорядне значення для трансформації освіти і суспільного життя загалом. Адже під впливом діалогічної педагогіки, на думку Біркенбайля, має змінитися також соціалізація генерації, що підростає. “Діалогічна педагогіка, – зауважує він, – має показати, в який спосіб через діалогіку змінюватиметься соціалізація зростаючої людини, котра отримає за її допомогою більше шансів у гуманному співбутті” [7, 71].

Діалогічна педагогіка, на думку Біркенбайля, має також принципове значення для сучасної освіти. Вона змінює обрії розуміння освітніх процесів і самого змісту освіти. “Зміст освіти, – зауважує Біркенбайль, – формується через зустріч зі світом у діалогічне співіснування з іншими” [7, 71]. При цьому обрії такого співіснування постійно поширюються.

Діалогічна педагогіка, за задумом Біркенбайля, має тричленну структуру. Вона містить у собі емпіричну, філософську і практичну частини, отже, є міждисциплінарним синтезом [7, 186]. Вона є водночас практичною і теоретичною дисципліною. В емпіричній частині аналізується фактологічний матеріал виховних і освітніх практик з метою виявлення каузальних зв'язків. У філософській частині розкривається “антропологічна і соціальна значущість діалогічного, обґрунтування стратегій і змісту освіти й виховання” [7, 186]. Принцип діалогізму, як підкреслює Біркенбайль, докорінним чином змінює саму філософію виховання. Так, полемізуючи з відомими німецькими освітніми філософами і педагогами Й.Дерболавом та В.Брецінкою, які з позитивістських позицій заперечували “науковість” філософії виховання, Біркенбайль твердить, що саме діалогічність дає можливість позбавити цю філософію суб'єктивізму і “надає достеменну орієнтацію освіти й вихованню [7, 174]. Змістом практичної частини є поліпшення освітніх і виховних практик. Зауважимо, що прообразом такої педагогіки Біркенбайль вважав педагогічну теорію і практику А.С. Макаренка, який, на його думку, “відкрив перспективу діалогічної педагогіки” [7, 138].

Ідеї Біркенбайля щодо інноваційного потенціалу діалогічної педагогіки співзвучні з її іншим варіантом, витриманим у загальному руслі американської й латиноамериканської критичної педагогіки, в якій центральне місце посідають праці П.Фрейре. Але, на відміну від спроб Біркенбайля побудувати нормативно-праксеологічний варіант діалогічної педагогіки, американські прихильники діалогічної переорієнтації педагогічного мислення головну увагу зосереджують на дійсності, що є синтезом соціокультурного і педагогічного.

Погляди Фрейре формувалися під впливом європейської традиції педагогічного діалогізму. Як зауважує С.Ф. Клепко, “система освіти і філософія освіти Фрейре породжена багатьма філософськими течіями, такими, як феноменологія, екзистенціалізм, християнський персоналізм, гуманістичний марксизм і гегельянizm. Він імпортував у Бразилію європейські ідеї та доктрини, порівнював їх з потребами специфічної соціоекономічної ситуації, розширював їх і повторно фокусував провокативним способом думки навіть для освітніх мислителів Європи і Північної Америки” [2, 274].

Але саме через те, що Бразилія не належить до групи лідерів у перегонах глобалізації, Фрейре вдалося здійснити концептуалізацію пригноблення в освітньому і соціальному просторі. Він акцентує внутрішній зв'язок між ситуацією пригноблення у суспільстві, а за умов глобалізації пригноблення можна розглядати на рівні соціального універсуму загалом,

тобто як світовий феномен. Так, на думку Фрейре, саме діалогічна педагогіка здатна радикально змінити сучасну освіту. Центральне місце в його діалогічній “педагогіці пригноблених” посідає ідея, згідно з якою змінити ситуацію пригноблення можна лише через зміну свідомості й освіти. Свідомість має стати критичною, щоб дати змогу заговорити тим, хто позбавлений цього внаслідок соціальних, політичних і культурних обставин. При цьому Фрейре тлумачить освіту як “практику свободи” [5, 169]. Саме в практиці свободи можна здійснити потрібний перехід від репресивних педагогічних структур до цілковито іншої освіти, яка відповідатиме потребам сучасного людства, тобто здійснити “деколонізацію” освіти.

Сучасну освіту Фрейре вважає “скривдженою”, бо їй завдають образ не лише негуманні обставини в освітньому просторі та суспільстві, а й традиційні педагоги. Зауважимо, що Фрейре безпосередньо пов'язує філософсько-антропологічне питання про визначення сутності й призначення вчителя і його покликання з визначенням освіти. Ці теми є наскрізними в його діалогічній педагогіці. Фрейре особливо підкреслював, що в центрі його досліджень перебувають дві речі, а саме: “питання про те, що ж складає освіту і робить людину вчителем, а також роздуми про освітню діяльність з педагогічної точки зору” [6, 40]. У даному разі йдеться не про вчителя бюрократизованої репресивної освіти західних суспільств, а про нове розуміння вчительської професійної діяльності.

Освітня діяльність, за Фрейре, – це “безперервна дія з метою продукування інтелектуальної думки й розвитку автономії вчителя та учня” [6, 79]. Усе це потребує нового вчителя, серед рис котрого далеко не останнє місце посідає гідність, без якої не може відбутися реалізація вчителя як професіонала. Новий педагог, образ якого вимальовується в працях Фрейре, готовий до діалогу не лише екзистенціально, внутрішнє, а й політично. У суспільстві він постає як трибун і полеміст. “Наша сила як педагогів, – наголошує він, – полягає в нашій серйозності як професіоналів, здатних до політичної організації” [6, 79]. Фрейре одним із перших розкриває суспільно-інноваційні можливості суспільства на засадах педагогічних ініціатив, якими нехтують політики.

Праці Фрейре, особливо “Педагогіка пригноблених”, “Педагогіка душі” та “Педагогіка свободи. Етика, демократія, мужність” за своїм критичним змістом і прагненням оновлення нагадують “діалектику Просвітництва” М.Горкгайма і Т.Адорно. Адже саме Просвітництво висунуло утопічну і водночас оптимістичну тезу про всемогутність виховання, яка потім перетворилася на легітимацію примусових практик створення “нової людини”, її формування за наперед заданими настановами і еталонами. Тоталітарне виховання є вихованням за біхевіористською схемою “стимул – реакція”. Але цю схему не можна назвати діалогічною, бо справжній педагогічний діалогізм виходить за межі тривіальної риторики, він вимагає життя у діалозі.

Фрейре не просто висуває таку вимогу як певну контрфактичність щодо наявної педагогічної реальності. Він показує, що монологічні практики духовного виробництва, насамперед освітні й виховні, не лише співіснують, а й конфронтують з освітніми. Саме в цій конфронтації конститується рух від монологу до діалогу, в ході якого виникають нові соціальні і педагогічні стосунки, а головне – долається пригноблення, що принижує людську гідність.

У діалозі з пригнобленими, на думку Фрейре, формується також нова навчальна програма, своєрідна педагогічна стратегія суспільного і культурного оновлення, згідно з якою гідна людина стає діячем, відповідальним за долю суспільства. Центральне місце в такій програмі посідає так званий комплекс “генеративних тем”. Звернення до них відповідає комунікативним викликам інформаційного суспільства. Під “генеративними темами” Фрейре має на увазі такі теми, які здатні до саморозгортання. Якщо освітні й виховні практики є комунікаціями, то, за Фрейре, вони існують лише доти, доки існують генеративні теми. Вони є своєрідним педагогічним вогнем, який мають підтримувати вчителі й учні, щоб могла існувати людська цивілізація. Отже, генеративні теми, на думку Фрейре, здатні розгортатися у безліч інших тем. До таких генеративних тем Фрейре залічує насамперед теми домінування, мовчання, визволення [4, 65].

Типовим для Фрейре є постійний перехід від макроаналізу педагогічної проблематики у широких соціальних контекстах до мікроаналітичних розробок, у яких йдеться про своєрідні техніки застосування його теоретичних положень. Так, у Фрейре генеративні теми, з одного боку, породжуються генеративними словами, а з іншого – самі вказують на важливість відкриття нових тем. Отже, генеративні слова є елементарними структурними одиницями, що формують і розривають генеративні теми, відновлюють і продовжують освітній діалог, який не можна обірвати на півслові. Генеративні слова стають такими не самі по собі, а внаслідок критичного мислення, формування критичної свідомості, яка прискіпливо ставиться до смислової мережі діалогу, що стає дискурсом у його сучасному розумінні.

В останні роки на пострадянському просторі відбувається інтенсивна рецепція ідей Фрейре [див. 1]. Його діалогічна педагогіка приваблює дослідників прозорістю методологічної схеми, але водночас сповнює утопічною надією, що складні проблеми трансформації сучасної освіти можна подолати досить простими шляхами. Адже генеративний діалог в освіті можна починати з будь-якої точки відліку. Але, якщо взяти до уваги інтеркультурність сучасного освітнього діалогу і його поліконтекстуальність, то методологічна схема генеративних тем і генеративних слів потребує уточнення, з'ясування: на якій підставі ті чи інші теми називатимуться генеративними, за якими критеріями вимірювати “генеративність” слів і тем? У цьому зв'язку зауважимо, що філософсько-педагогічні розвідки Фрейре не є нормативною теорією. Як і будь-які конструктивістські побудови вони не є взірцем чи моделлю певних процесів, за якими можна встановлювати їхню “нормальність” або “патологічність”, прогресивність чи реакційність. Фрейре можна назвати конкретним утопістом, бо свої утопії він вмонтовує до контекстів реальних педагогічних ситуацій. Але попри це його варіант діалогічної педагогіки дає можливість по-новому розглянути освітній діалог, акцентуючи його емансипаторський характер.

Ідеї М.Бубера, Е.Біркенбайля, П.Фрейре розвиває американський теоретик і популяризатор Н.Барбаліс (Burbules N.) [див. 10]. Освітній діалог він розглядає з позицій філософії гри, точніше, з її версії, витриманої у дусі символічного інтеракціонізму. Барбаліс розкриває макро- і мікроперспективи діалогічної педагогіки. Існують всі підстави, щоб назвати цей проект Барбаліса емансипаторським. Адже він констатує той факт, що суспільства пізнього модерну є антидіалогічними, школа ж як аналог такого суспільства є також антидіалогічною [9, 39–40]. На мікрорівні аналізу Барбаліс, з одного боку, пропонує формальний аналіз репрезентацій діалогічного у дидактичних і виховних практиках, а з іншого боку – вважає такі конструкти умовними, взаємодоповнювальними, отже, комунікативно відкритими. Так, основними ідеально-типovими конструктами такого діалогу є діалог як бесіда, діалог як дослідження, діалог як дебати та діалог як інструктаж. Усі ці різновиди діалогу, які міцно переплітаються у педагогічній реальності, вже досить широко застосовуються на практиці. Зокрема, в Україні існує лабораторія гуманітарної освіти під назвою “Школа діалогу культур” (при гімназії “Очаг”, м. Харків). Її керівник, І.Соломадін, звертає увагу на те, що оригінальний підхід, запропонований Барбалісом, а також його власний досвід побудови теорії та практики діалогічної освіти, “дає можливість... розробити серію тренінгів з діалогічної освіти, а також впроваджувати продуктивні діалогічні взаємини у більш широкому їх значенні, наприклад, при обговоренні суспільно-політичних, соціальних, міжетнічних та інших проблем, пов'язаних з актуальною практикою” [3, 180].

Різновидом сучасної діалогічної педагогіки можна вважати спроби відродження сократичного діалогу в освітніх практиках. Це набуває поширення у системах європейської освіти, насамперед, у Німеччині [11, 62; 13, 4–5]. Впровадження сократичного діалогу до сучасних освітніх і виховних практик зумовлене, з одного боку, прагненням пробудження самостійного творчого мислення у вихованців чи учнів, а з іншого – свідомим провокуванням громадськості, внаслідок чого надаються імпульси для зняття “закритих тем”, усунення заборон на обговорення певних проблем. Саме через такий діалог населення перетворюється з мовчазних мас на громадянське суспільство, яке конститується і самоутверджується через сократичний діалог.

Сократичну діалогічну педагогіку, як колись і самого Сократа, деякі теоретики слушно називають “небезпечною” [8, 141]. Адже сократичний діалог, що ведеться на

загальносуспільному рівні, або ж навіть на планетарному, провокує соціум і людство в цілому, змушує їх активно ставитися до всіх проявів і виразів іншості. Суспільству ризику, а саме таким, за визначенням У.Бека, є суспільство пізнього модерну, відповідає діалогічна, “небезпечна” педагогіка, що здатна бентежити розум, обурювати і підбурювати слухачів, свідомо провокувати їх на випробування інших, незвичних стратегій життєтворчості.

Сучасний сократичний діалог у його макровимірі є нелінійним. Він має своєю передумовою не одного, як в античності, Сократа, що веде зі своїми учнями бесіду, а водночас багатьох Сократів, які провокують один іншого, намагаються здійснити мозкову атаку на громадську думку, суспільну свідомість, подолати одноколіjne мислення. Постмодерний Сократ так само, як і його античний прототип, є небезпечним, але вже в інший спосіб. Як зауважує німецький дослідник перспектив сократівської діалогічної педагогіки Г.Бьоме, постмодерний Сократ є більш примхливим, більш уразливим, бо “якщо йому недобре, він стає циніком, може бути навіженим і навіть жадати помститися своєму античному прообразу” [8, 141]. Характеристику, яку дає Бьоме сучасному Сократу, слід вважати застереженням. Справді, інноваційне захоплення, жадання змін домінують у сократичних діалогах, які ведуться на рівні соціуму й людства, є ризикованими стратегіями життєтворчості. Але головне етичне питання сократичного діалогу і педагогіки, що ґрунтується на ньому, звучить так: чи є відповідальним Сократ за наслідки своїх виховних практик? Античний Сократ діє у мікрополі та несе самовідповідальність. Він говорить від імені розуму, що передбачає розумний самоконтроль учасників діалогу. А численні постмодерні сократи, які підривають стереотипні моделі мислення і дій, спостерігають один за іншим, роблячи ці спостереження предметом обговорення. Вони навчають своїх слухачів і співрозмовників бажати інновацій, жити з ними і їх постійно створювати. Сократичний діалог є інноваційно орієнтованим. Він відображує також спостереження і самоспостереження за діалогічними практиками. “Сократичний діалог, – як наголошує Л.Дракер, – у його широкому розумінні практикується там, де люди разом шукають істину і спільну правду. Сократичним я назвав би такий діалог, який виникає не лише епізодично, а й пронизує весь діалог” [11, 62]. Внаслідок сократичного діалогу формується реальна, фактична комунікативна спільнота, яка емпірично існує. Вона саме через свою фактичність відрізняється від ідеальної комунікативної спільноти в трансцендентальній прагматиці. Але так само, як і контрфактична комунікативна спільнота, вона не припускає примусу і шаблону. Це вільна комунікативна спільнота.

Діалогічну відкритість сократівської комунікації не слід плутати з постмодерним принципом “всілякості”. Адже сократівський діалог має своєю передумовою селекцію матеріалу, тематизацію тих проблем, про які справді неможливо мовчати [13, 23]. Для цього потрібні два компоненти: діалогічне мислення і діалогічна поведінка тих, хто організує та ініціює цей діалог, тобто тих постмодерних сократів, про яких йшлося вище.

Діалогічне мислення і діалогічна поведінка постають суттєвими моментами інформаційного суспільства, яке є комунікативним, суспільством глобальних мереж. Беручи до уваги цю тенденцію постмодерну, діалогічна педагогіка поширює свої обрії і проблемне поле. Так, у середині ХХ століття вона була орієнтована здебільшого на розкриття фундаментального зв'язку між вихователем і вихованцем, дорослим і дитиною, на створення теорії “педагогічного зв'язку” [11, 222–223]. Це було важливим моментом для гуманізації педагогічних відносин. А наприкінці ХХ ст. ця мікрооптика бачення виховних і дидактичних ситуацій доповнюється макрооптикою. Діалогічна педагогіка стає однією з основ “глобального навчання”, яке концептуалізується як “освіта в світовому суспільстві” [14, 22–23].

Зазначимо, що саме поняття діалогічної педагогіки у західному освітньо-філософському дискурсі виходить за межі вузької дисциплінарної ідентичності педагогічної науки і розглядається у контекстах “світового суспільства”, “суспільства глобальних мереж”, “суспільства ризику”. Всі ці моделі постіндустріального суспільства ґрунтуються на припущенні безперервності комунікацій [15, 126].

Діалогічна педагогіка тлумачить “глобальне навчання” (global learning) і глобальні виховні практики як полілог, в якому інформація трансформується в життєві смисли, отже,

вимагає відповідального ставлення як до селекції її змісту, так і до її впливу на людей, які перебувають водночас у інтеркультурних і педагогічних зв'язках. Безперервне навчання, якого вимагає спосіб виробництва, домінуючий в інформаційному суспільстві, потребує такого освітнього діалогу, в якому теми навчання співіснували б з темами переучування, в якому процес швидкого застарівання знань не відлякував би учнів, а розглядався ними як шанс для активної життєтворчості.

Отже, сучасна діалогічна педагогіка сприяє формуванню життєвої позиції індивіда, яка відповідає реаліям і потребам інформаційного суспільства, що змушує людину виявляти і примножувати свої комунікативні здібності, бути відкритою і толерантною. Саме ця педагогіка здатна забезпечити здійснення стратегії безперервного навчання, вижити у складних ситуаціях, коли навіть освіта стає ризиком.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бухарева Л.* Диалогическая педагогика Пауло Фрейре, бразильского ученого и философа образования // Высшее образование в России. – 2001.
2. *Кленко С.Ф.* Філософія освіти у європейському контексті. – Полтава, 2006.
3. *Соломадин И.* Диалог в образовании, образование как диалог // Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава, 2005.
4. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених. – К., 2003.
5. *Фрейре П.* Формування критичної свідомості. – К., 2003.
6. *Фрейре П.* Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність. – К., 2004.
7. *Birkenbeil E.J.* Erziehungsphilosophie des Dialogischen. – Frankfurt a. Main, 1984.
8. *Boehme G.* Der Typ Sokrates. – Frankfurt a. M., 1988.
9. *Burbules N.* Dialogue in Teaching: Theory and Practice. – N.-Y, 1993.
10. *Burbules N.* Postmodern Doubt and Philosophy of Education // Philosophy of Education 1995. Philosophy of Educational Society. Alven Neiman: Urbana 111. 1996.
11. *Draken K.* Das Sokratische Dialog im Unterricht // Information Philosophie. – Hamburg, 2003. – № 2.
12. *Kron F.W.* Grundwissen Paedagogik. – Muenchen-Basel, 1994.
13. *Raupach-Strey G.* Sokratische Didaktik. – Muenster-London, 2002.
14. *Seitz K.* Bildung in der Weltgesellschaft. – Frankfurt a. M., 2002.
15. *Willke H.* Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft. – Frankfurt a. M., 2001.