



ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФАКТОР ПОДОЛАННЯ ЦІННІСНИХ РОЗКОЛІВ В УКРАЇНІ: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

I. В. Степаненко

Розкрито потенціал діалогічної освіти для переходу від абстрактно-нормативного способу сприйняття цінностей до їх комунікативно-прагматичного обґрунтування, тобто для формування аксіологічно-комунікативної компетентності особистості як складової ціннісного капіталу суспільства. Обґрунтовано, що діалогічна освіта для реалізації свого потенціалу повинна мати системний характер, здійснюватися як суб'єкт-суб'єктна педагогічна комунікація і мати відповідні духовні засади – добру волю, бажання і готовність почути іншого, готовність кожного до перегляду власної позиції. Необхідно, щоб організація освітнього діалогу відбувалася із дотриманням вимоги поваги до індивідуальності та особистої гідності його учасників, створення атмосфери доброзичливості, довіри, поваги і толерантності. Послідовна реалізація цих настанов у педагогічному процесі на всіх рівнях освіти стане необхідною духовною передумовою і для поширення таких саме стосунків у суспільстві при вирішенні спірних питань і знаходження консенсусу через діалог.

Ключові слова: ціннісний розкол суспільства, демократизація суспільства, комунікативно-прагматичне обґрунтування цінностей, аксіологічно-комунікативна компетентність особистості, ціннісний капітал суспільства, діалогічна освіта.

Stepanenko I. V. Formirovanie kommunikativno-pragmaticheskoy aksiologicheskoy kompetentnosti kak faktor preodoleniya tsennostnykh rasokolov v Ukraine: strategicheskie orientiry obrazovaniya dlya demokratizatsii obshchestva.

Раскрыт потенциал диалогического образования для перехода от абстрактно-нормативного способа восприятия ценностей к их коммуникативно-прагматическому обоснованию, т.е. для формирования аксиологично-коммуникативной компетентности личности как составляющей ценностного капитала общества. Обосновано, что диалогическое образование для реализации своего потенциала должно иметь системный характер, осуществляться как субъект-субъектная педагогическая коммуникация и иметь соответствующие духовные основы – добрую волю, желание и готовность услышать другого, готовность каждого к пересмотру собственной позиции. Необходимо, чтобы организация образовательного диалога происходила с соблюдением требования уважения к индивидуальности и личному достоинству его участников, создания атмосферы доброжелательности, доверия, уважения и толерантности. Последовательная реализация этих установок в педагогическом процессе на всех уровнях образования станет необходимой духовной предпосылкой и для распространения таких отношений в обществе при решении спорных вопросов и нахождения консенсуса через диалог.

Ключевые слова: ценностный раскол общества, демократизация общества, коммуникативно-прагматическое обоснование ценностей, аксиологически-коммуникативная компетентность личности, ценностный капитал общества, диалогическое образование.

Stepanenko I.V. Formation of Communicative and Pragmatic Axiological Competence as a Factor of Value Disruption Overcoming in Ukraine: Strategic Guidelines for Education for the Society Democratization

The article reveals the potential of the dialogic learning for transition from abstract and normative style of values perception to their communicative and pragmatic argumentation i.e. of the axiological and communicative competence of the personality as the part of the social values capital. It is substantiated that the dialogical education for the realization of their potential must have a systemic nature, implemented as a subject-subject pedagogical communication, and have the proper spiritual foundation - good will, desire and willingness to listen to the other one, the willingness of everyone to review their position. It is necessary to organize the educational dialogue according to the dimension of respect for the individuality and dignity of its participants, creating an atmosphere of goodwill, trust, respect and tolerance. The consistent implementation of these installations in the pedagogical process at all levels of education will be necessary spiritual precondition for the spread of such relations in the society in solving problems finding a consensus through dialogue.

Keywords: values disruption of society, democratization of society, communicative and pragmatic justification of values, axiological and communicative competence of personality, the values capital of the society, dialogical learning.

В умовах демократичного транзиту, коли відбувається переорієнтація суспільства від попередньої радянської авторитарно-тоталітарної системи цінностей до нової, демократичної, у суспільній свідомості виникають ціннісні конфлікти, які призводять в остаточному випадку до ціннісного розколу суспільства. Під ціннісним розколом розуміється поляризація населення на

основі цінностей, що проявляється у формі політичного протистояння.

Ціннісний розкол є суб'єктивним вираженням історично сформованих у суспільстві об'єктивних ліній поділу населення на групи, що протистоять одна одній як у сфері інтересів, так і у сфері поглядів. Найявніший ціннісний розколів значно послаблює ціннісний капітал суспільства і є суттєвою перешкодою для його нормального

Stepanenko Iryna Volodymyrivna, доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України

функціонування та розвитку. Адже саме цінності є найважливішим джерелом мотивів, стимулів і цілепокладальних орієнтирів людської поведінки, діяльності та життєдіяльності, а відтак, і найпотужнішими інспіруючим, регулятивним і організаційним факторами життя як окремого індивіда, так і всього суспільства. Цінності пронизують собою всі форми суспільної свідомості й утворюють у ній певні ієрархічні системи, які об'єднують інтереси окремих індивідів різноманітними ідейними засобами – ідеологічними, філософськими, релігійними, науковими, етичними, естетичними тощо. Такі ціннісні ієрархії можуть бути як чинниками інтеграції та консолідації суспільства, так і його дезінтеграції та поляризації. В останньому випадку і буде мати місце ціннісний розкол суспільства. До найбільш загальних ціннісних розколів у суспільно-політичному житті більшість дослідників зараховують розколи по лініях: демократія/авторитаризм, лібералізм/консерватизм, ліві/праві, а у духовній сфері – по лінії матеріалізм/постматеріалізм (Р. Інглхарт [7]). Типологію ціннісних розколів можна було б продовжувати далі, але для філософії освіти значно важливіше визначити духовні джерела, що їх продукують, із тією метою, щоб розробити та запропонувати педагогічній практиці освітньо-виховні стратегії, за допомогою яких можна було б ефективно вирішувати завдання ціннісної інтеграції та консолідації суспільства, тобто завдання примноження його ціннісного капіталу.

На нашу думку, одним із найбільш суттєвих духовних чинників ціннісного розколу є сприйняття цінностей як певних Абсолютів, що існують у незмінному та готовому вигляді і яким людина має безумовно підпорядковуватись. Таке догматичне сприйняття цінностей криє у собі загрозу їх узурпації з боку тих чи інших політичних сил, коли вони проголошують себе єдиними володарями Абсолютної істини. Відповідно, ті, хто не поділяє ці цінності або сумнівається в їх абсолютності, проголошуються ворогами. Така логіка ціннісної свідомості не тільки продукує ціннісний розкол суспільства, а є духовною передумовою тоталітаризму і не сумісна із базовими принципами демократичного суспільства, особливо такої його форми, як деліберативна (дорадча) демократія. У сучасному демократичному суспільстві цінності мають не постулюватися, а продукуватися у процесі їх колективного обговорення та комунікативно-прагматичного обґрунтування. Але таке ставлення до цінностей не може виникнути автоматично і потребує цілеспрямованого формування, так само як навички і вміння, необхідні для комунікативно-прагматичного обґрунтування цінностей.

Вирішальну роль у формуванні нової, комунікативно-прагматичної ціннісної компетентності людини може відігравати освіта. Саме у царині освіти формуються ключові компетентності особистості, зокрема і аксіологічна, яка передбачає здатність критично-рефлексивного сприйняття цінностей і вироблення власної, усвідомленої аксіологічної позиції. Але для успішної реалізації цього аксіологічного потенціалу освіта потребує парадигмального оновлення. Насамперед потрібна її системна і наскрізна аксіологізація, але із застосуванням нових освітньо-виховних стратегій, спрямованих на формування та розвиток аксіологічної компетентності особистості. На нашу думку, найбільш перспективною такою стратегією є та, яку пропонує діалогічна філософія освіти. Тому метою даної статті є розкриття потенціалу діалогічної освіти для переходу від абстрактно-нормативного способу сприйняття цінностей до їх комунікативно-прагматичного обґрунтування, тобто для формування аксіоло-

гічно-комунікативної компетентності особистості як складової ціннісного капіталу суспільства.

Аналіз ступеня розробленості проблеми показує, що вона ще не стала предметом спеціальних цілеспрямованих досліджень. Кожна із теоретичних складових вище окресленого проблемного поля існує поки що у вигляді окремих наукових дискурсів – ціннісних і соціокультурних розколів (Р. Інглхарт, А. Лейпхарт, С. М. Ліпсет, К. Лоусон, А. Реммеле, С. Роккан та ін.); комунікативної філософії, репрезентованої трансцендентально прагматикою К. О. Апеля і Ю. Габермаса, екзистенціально-антропологічними теоріями спілкування О. Больнова, М. Бубера, М. Шелера, К. Ясперса, герменевтично антропологією П. Рікера, феноменологічними концепціями інтерсуб'єктивності Б. Вандельфельса та Е. Левінаса, філософією діалогічної освіти (О.-Ф. Больнов, П. Фрейре, І. Шпор); філософії виховання, де виховання розуміється у широкому сенсі як спосіб передачі культурних цінностей від однієї епохи до іншої (Т. Баффорд, К. Еган, Д. Страйк, П. Херст та інші). Для досягнення поставленої нами дослідницької мети доцільним є синтез продуктивних ідей і теоретико-методологічних підходів, вироблених у межах вище названих теоретичних дискурсів.

При здійсненні аналізу поставленої проблеми ми будемо виходити насамперед із того, що педагогічний процес за своєю суттю є комунікацією – організованим спілкуванням між усіма його учасниками, форми і зміст якого відповідають вихідним принципам певної освітньої парадигми. Тому будь-які інновації у педагогічному процесі не можливі без оновлення характеру педагогічної комунікації, насамперед комунікації між педагогами і учнями / студентами. Так, С. Ф. Клепко, здійснюючи порівняння суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної парадигми, показує їх полярність за низкою ознак, які стосуються саме їх комунікативного наповнення [8, с. 292]:

| Суб'єкт-суб'єктна парадигма | Суб'єкт-об'єктна парадигма |
|--|---|
| Готовність педагога змінити свою позицію | Подавання педагогом «готових істин» |
| Стимулювання зворотного зв'язку | Робота без зворотного зв'язку |
| Орієнтація педагога на розуміння | Орієнтація педагога на повідомлення, передачу |
| Урахування індивідуальних особливостей учнів | Орієнтація на середнього учня |
| Переважання самооцінки студентів і оцінки з боку групи | Оціночні дії закріплені за педагогом |

Як бачимо, комунікативна модель, що характерна для суб'єкт-об'єктної парадигми, по суті не містить можливостей для широкого і змістовного застосування діалогових форм освіти та передбачає не стільки комунікативно-прагматичне обґрунтування цінностей, скільки їх пряму трансляцію як аксіологічних абсолютних істин.

Абстрактно-нормативний спосіб сприйняття цінностей у межах суб'єкт-об'єктної парадигми в Україні, як спадщина радянських часів, ще зберігся і у педагогічній теорії, і у педагогічній практиці, зокрема й у царині освіти. Це знаходить прояв, по-перше, в тому, що цінності постулюються без їх теоретико-рефлексивної проблематизації. Внаслідок такого постулювання вони сприймаються як якісь вічні, незмінні, само собою зрозумілі Абсолюти, на кшталт платонівських вічних ідей. Між тим, у сучасній філософії цінності, зокрема і демократичні, представ-

лені у вигляді відповідних проблематизованих дискурсів, де висвітлюються суперечності їх внутрішнього змісту, здійснюється їх конкретизація із врахуванням специфіки сучасного соціокультурного контексту, визначаються їхні рефлексивні та практично-діяльнісні межі, обговорюються засоби їх трансляції у суспільну практику в цілому та в її окремі види тощо.

По-друге, абстрактно-нормативний спосіб сприйняття цінностей знаходить прояв і в намаганні здійснити їх пряму трансляцію у педагогічну діяльність. У такому разі цінності сприймаються як ідеологеми, як імперативні вказівки щодо кінцевих цілей і результатів навчання і виховання. Неefективність такої прямої трансляції зумовлена як тим, що не враховується опосередковуюча – потребово-мотиваційна – ланка між ціннісними орієнтаціями та діяльністю, життєдіяльністю людини, так і тим, що не враховується розбіжність між ціннісними ідеалами та реальною дійсністю, яка може навіть спростувати декларовані ціннісні ідеали.

По-третє, абстрактно-нормативний спосіб сприйняття цінностей знаходить прояв і в тому, що не враховується специфіка світу дитинства і юнацтва в їх конкретно-історичній визначеності. У даному разі таке сприйняття цінностей може виявитися не тільки педагогічно неefективним, але й шкідливим. У даному контексті пригадується застереження Х. Арендт, що дітей не можна сприймати як поневолену спільноту, яка потребує звільнення [1]. Те саме можна сказати і про молодь, яка виборюючи свої права, часто схильна забувати про їх невідривний зв'язок із обов'язками, зв'язок, внутрішній сенс якого розкрив ще Дж. Локк: «Чим більше у людини прав – тим ширше коло її обов'язків». Сама специфіка світу дитинства і юнацтва актуалізує питання про конкретно-практичні межі впровадження задекларованих цінностей, зокрема і демократичних, у педагогічний процес, про межі толерантності, про значення авторитету дорослих, про межі індивідуалізму і егоїзму, гуманізму та демонічного естетизму, про взаємозв'язок прав і обов'язків, свободи і відповідальності тощо.

Вимогу переорієнтації освіти від абстрактно-нормативного способу сприйняття цінностей до їх комунікативно-прагматичного обґрунтування можна услід за Ю. Габермасом виразити так: «Замість накидати всім максимум, яку я хочу зробити універсальним законом, я повинен запропонувати їм цю максимум, щоб вони перевірili у процесі дискусій обґрунтованість її претензій на універсальність. Так відбувається зміщення: центр ваги перебуває вже не в тому законі, який кожен окремо оцінює як універсальний, не бажаючи слухати заперечень, а в тому, який усі одноставно визнають за універсальну норму. Таке формулювання принципу універсалізації має на меті надати процесові аргументації колективного характеру» [5].

Така вимога переорієнтації освіти цілком відповідає запитам сучасного демократичного суспільства. Ці запити достатньо чітко сформульовані у сучасному теоретичному дискурсі демократії, котрий хоча і є плюралістичним, але представлені у ньому різні теоретичні конструкції не тільки конкурують між собою, а і взаємодоповнюють один одного. Реально існуючі в сучасному світі демократичні системи правління прагнуть сполучити як ідеї партисипації, самоврядування, так і ідеї представницької демократії в її різних формах. Для цілей нашого аналізу важливо наголосити, що теорії плюралістичної демократії (Г. Ласкі, Д. Трумен, О. Штаммер, Д. Річмен, Е. Фраенкель та ін.) призначення демократії вбачають у тому, щоб стимулювати багатоманіття, плюралізм у суспільстві, надати всім громадянам можливість об'єднуватися в різ-

номанітні угруповання, публічно виражати свої інтереси та досягати порозуміння, загальної згоди за допомогою компромісів, «примирення», узгодження різноспрямованих інтересів, що, безумовно, потребує комунікативної компетентності і відповідальності та передбачає не постулювання та декларація своїх ціннісних уподобань, а їх обґрунтування із застосуванням системи аксіологічної аргументації. Тільки за таких умов можливо уникнути ціннісної конфронтації та розколів. Адже відповідно до Ю. Габермаса, комунікативна компетентність – це здатність «вести дискурс», у процесі якого досягається згода та взаємопорозуміння між його учасниками.

Значною мірою альтернативними щодо теорій плюралістичної демократії та демократичного елітизму є теорії партисипаторної демократії. За всієї своєї різноманітності вони виходять із того, що саме активна участь громадян в усіх сферах суспільно-політичного життя є головною запорукою демократії, оскільки чим більше громадян безпосередньо беруть участь у політичному процесі, тим більш високим є інтелектуальний потенціал для прийняття політичних рішень, і, таким чином, менше ймовірність прийняття помилкових рішень. Звідси – орієнтація на всебічну демократизацію суспільства. Вважається, що демократичний спосіб організації й управління повинен бути скрізь: у сім'ї, у виховних і навчальних закладах, на робочому місці, по місту проживання, у партіях та інших суспільних об'єднаннях і структурах, у державі в цілому. Прибічники концепції демократії участі (і в її республіканській, і в її ком'юнітаристській версіях) наголошують, що громадяни повинні (зобов'язані та мають право) брати активну участь не тільки у виборі своїх представників і прийнятті рішень на референдумах, зборах тощо, але й безпосередньо у політичному процесі – у підготовці, прийнятті та здійсненні рішень, а також контролі за їх реалізацією. Саме участь у якнайбільшій кількості сфер суспільного життя гарантує тим, хто бере участь, можливість здійснювати контроль за умовами управління їхнім життям через обговорення та внесок у різні галузі державної політики. Отже, в усіх різновидах демократії участі комунікативна компетентність і відповідальність визнаються необхідними ресурсами демократизації суспільства.

Необхідність прийняття важливих суспільно-політичних рішень через процедуру обговорення особливо наголошується у деліберативній концепції демократії, в котрій розробляється теоретична модель ідеальної дискусії та її необхідні передумови. Поняття деліберативної (дорадчої) демократії має витоками ідеал демократичної асоціації, в якій умови утворення організації виробляються шляхом публічного обговорення та порозуміння між вільними громадянами. Громадяни за таких умов досягають порозуміння стосовно вирішення суспільно значущих проблем через публічне обговорення та поважають свої базові інститути як легітимні, доки останні створюють підґрунтя для вільного публічного обговорення (Дж. Кохен). Тут вважається, що ідеальна дискусія має бути спрямована на досягнення раціонально вмотивованого консенсусу – на знаходження аргументів, які є переконливими для всіх, хто зацікавлений у результатах вільного та аргументованого оцінювання альтернатив, висунутих рівними.

Таким чином, в усіх теоретичних моделях сучасної демократії по суті визнається затребуваність аксіологічної комунікативно-прагматичної компетентності як необхідної складової «демократичного характеру» особистості як свідомого та відповідального суб'єкта всебічної і послідовної демократизації суспільства. Тому настанова на формування та розвиток такої компетентності має становити в умовах демократизації україн-

ського суспільства визначальний стратегічний орієнтир для організації педагогічної комунікації у царині освіти.

Але, як вже було зазначено вище, педагогічна комунікація, її механізми і характер можуть бути засадничими якісно відмінними світоглядно-методологічними та дидактично-методичними принципами. Основні принципи суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії були сформовані у межах технократичної освітньої парадигми. Тут педагогічна діяльність набуває характеру цілораціональної дії, однозначний сенс якої визначається метою формування у тих, хто навчається, інструментального розуму, а визначальним мотивом засвоєння знань є можливість досягти успіху в якійсь спеціалізованій сфері діяльності. У межах такої парадигми трансляція знань, навичок і вмінь здійснюється на вузько прагматичних (інструментальних), монологічних і авторитарних засадах. Відтак, і у вищій освіті головним стає засвоєння студентами визначеної педагогом сукупності знань, навичок і вмінь. Причому засвоєння у сенсі їх механічного накопичення та приєднання, або силового заволодіння, що не потребує герменевтичних зусиль ані з боку студента, ані з боку педагога і не сприяє формуванню та розвитку у студентів здатності до самоврядності та критичного мислення, які становить осереддя «демократичного характеру» соціального суб'єкта.

У сучасних умовах демократичного, посттрадиційного, мультикультурного суспільства, що стрімко змінюється, трансляція знань, навичок і вмінь не тільки не повинна, а й принципово не може бути побудована на вузько прагматичних, монологічних і авторитарних засадах. Ми живемо у світі, який постійно розширюється й ускладнюється і вже не є «ані структурованим авторитетом, ані об'єднаним традицією» [1, с. 203], в якому складно взаємодіють і співіснують різні культурні та інтелектуальні традиції, в якому попередні форми досвіду – повсякденного та теоретичного – стрімко поступаються якісно новим. У такому світі трансляція знань, навичок і вмінь у педагогічному процесі має набути характеру їх освоєння, тобто осягнення в акті розуміння або взаємного порозуміння, що вже принципово потребує герменевтичних і комунікативних зусиль від усіх учасників педагогічного процесу. Відтак, і сам педагогічний процес має бути організований як комунікація із активним характером суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вираженим зворотнім зв'язком і різноманітними дискурсивними формами. Саме за такої умови педагогічний процес може стати важливою школою демократії для всіх його учасників. Організація педагогічної діяльності як діалогічного відношення цілком відповідає вимогам сучасної демократичної практики, котрі знайшли найбільш послідовне теоретичне оформлення у концепції деліберативної (дорадчої) демократії.

Організація педагогічної діяльності як діалогічного відношення може слугувати демократії й з тієї причини, що сприяє формуванню стосунків взаємної поваги та взаємної довіри між учасниками педагогічної комунікації. А самоповага та взаємність, міжособистісна довіра є необхідними передумовами як виховного процесу як такого, так і всіх демократичних процесів загалом, оскільки запобігає атомізації індивідів і становить необхідне психологічне підґрунтя для їх залучення до різних форм суспільної участі та взаємодії. Головні події у педагогічному процесі відбуваються саме у царині «між» – своєрідному силовому полі, сконструйованому взаємною повагою та взаємною довірою, де актуалізуються, набувають наочності і переконливості ті значення, смисли та цінності, які є предметом трансляції та освоєння (присвоєння). У даному випадку – демократичні цінності та смисли.

Найбільш послідовно діалогічний підхід в освіті як необхідний і найбільш дієвий засіб її демократизації розробляють представники критичної педагогіки або педагогіки свободи, започаткованої Пауло Фрейре. Вони роблять наголос на стимулюючій освіті та головним засобом для цього вважають діалог. На думку П. Фрейре, перманентний діалог в освітньому процесі долучається до здобування знань, до формування всіх видів людського досвіду, до забезпечення всіх видів людської свободи. Розвиваючи цю думку, одна із представників цього напрямку І. Шор стверджує, що «педагогіка повинна у принципі базуватися на критичному діалозі, тобто ставати антиподом магістрального традиційного методу, коли педагог здійснює свій лекційний монолог, а студент напружено його конспектує. Педагог повинен не лише передавати знання, а пов'язувати їх із життєвим і культурно-логічним контекстом студента. Педагогіка ж повинна враховувати культурні й соціальні умови студентів, різноманітні відмінності, зокрема культурні, мовні, расові тощо. Педагоги вибудовують навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб своїми програмами та діями соціалізувати студентів. Чим продуктивніше реалізується соціалізація, тим більше і глибинніше відбувається «десоціалізація», бо студенти завдяки соціалізації, пізнають соціальну нерівність, класовий поділ, соціально-класову експлуатацію, расовий антагонізм. Навчаючись у традиційній системі освіти, студенти отупіло відповідають на поставлені ним питання замість того, щоб самим ставити їх до своїх відповідей. Демократичне учіння передбачає вільне висловлювання, оприлюднення намірів, згідно з обставинами у навчально-виховному універсумі. Колективістське учіння сприяє створенню своєрідної виховної стратегії у протиставленні малодемократичним змінним педагогічним моделям» [5, с. 286].

На необхідності формування соціальної спрямованості розуму, умінні людини обирати серед різних світоглядних пропозицій при здійсненні вільного, самостійного вибору в усіх сферах життя, наполягає у своїй теорії освіти, навчання і виховання й П. Херст. Основні положення його теорії також орієнтують освіту на формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності. П. Херст наголошує, що людина – це не автомат, який діє на підставі певних правил, і не тренований пінгвін, її моральна дія включає волю, розуміння ситуації. Тільки у цьому випадку вона може діяти самостійно та відповідати за свої вчинки. Тут «ми, поза сумнівом, вступаємо у сферу моралі, її особистість могла, спираючись на свій розум, діяти по-своєму» [13, с. 59]. Отже, він встановлює взаємозв'язок між моральними судженнями, життєвими рішеннями та певним рівнем розвитку розуму людини, а також розумінням нею сутності подій, що відбуваються. Але розуміння своїх учинків ще не говорить про їх моральний сенс. Продумане судження ще не служить запорукою його правильності. Важливо, з яких моральних цінностей виходить людина у своїх думках і оцінках, якою мірою ці думки відповідають діям, бо не можна судити про моральне життя особистості поза її діями. Якщо передача знань належить до інтелекту особи, то формування певної ціннісної орієнтації (виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання. Обґрунтовуючи ці положення, П. Херст, власне, задає освіті спрямованості на формування в особистості аксіологічної компетентності як складової її світоглядної культури, оскільки саме у світогляді людини пізнавальна, моральна і мотиваційно-діяльна складові її свідомості інтегруються у цілісну систему.

Із становленням особистісно орієнтованої парадигми у царині освіти має відбутися кардинальна зміна статусних ролей педагогічної взаємодії на користь діалогічної форми організації педагогічного процесу. Більшість вітчизняних розробників нової освітньої парадигми також визнають, що саме діалог є найбільш адекватною формою реалізації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії (С. Ф. Клепко, І. М. Предборська, М. І. Романенко, П. Саух та інші). Тут вихідними стають саме педагогічно-антропологічні настанови діалогічних концепцій М. Бахтіна, О. Ф. Больнова, М. Бубера, Б. Вандельфельса, К. Ясперса, М. Шелера та інших представників комунікативної філософії. У цих концепціях наголошується, що людське буття як спів-буття з іншими має діалогічний характер і розгортається як Я-Ти відношення. Тільки через таке відношення, у царині «між» відбувається становлення та розвиток людини і як людини, і як особистості, долається відчуття чужинності та ворожості світу, окремішності та ізольованості від нього. Причому, як наголошує М. Бубер, – « „Між” – це не просто допоміжна конструкція, це місце та носій людської події» [4, с. 153–154]. Тільки у царині «між» можливо встановлення не тільки функціональних, але й особистісних, інтимно-екзистенціальних стосунків між людьми. «Найяскравіші вияви діалогічного безумовно засвідчують, що не індивідуальне й не соціальне, а щось третє є тим місцем, де відбувається справжня подія. По той бік суб'єктивного, по цей бік об'єктивного, на тій вузькій стежині, де зустрічаються Я і Ти, й міститься царство міжлюдського буття» [4, с. 155]. Причому, як переконливо доводить М. Бахтін, у такому «життєвому діалозі», або житті як діалозі «задіяна вся людина і все життя: очима, губами, руками, душею, духом, всім тілом, вчинками» [10, с. 310].

Виходячи із такого розуміння діалогічної специфіки людського буття, правомірними постають і висновки щодо виховної діяльності як «справжнього діалогічного відношення» хоча і не найдосконалішого (М. Бубер), адже «чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти – з ними можна лише діалогічно спілкуватися» [8, с. 292].

Діалогічний характер має бути притаманний і навчанню, оскільки на справедливую думку М. Шелера «народження знань» відбувається за умови співучасті: «Без співучасті сутнісного, котре «вміє» виходити і виходить із себе для участі в іншому суцюзому, не існує взагалі ніякого можливого знання. Я не бачу іншої назви для цієї тенденції, окрім «любові», самовіддачі – готовності віддатися, ніби підірвання кордонів власного буття так і буття іншого» [11, с. 40].

Освітній діалог створює сприятливі умови для перетворення знань із застиглих форм минулого досвіду, які просто слід засвоїти, на творчий продукт учасників педагогічної комунікації, в якому синтезуються їхні думки, світоглядні орієнтації, життєвий досвід. За таких умов знання, як переконливо доводить М. Романенко, – «змінюються, перетворюються з об'єктизованого набору упорядкованих фактів у постійно змінний артефакт інтерсуб'єктивного опосередкованого судження» [9, с. 76]. Тим самим, знання, з одного боку, набувають життєвого сенсу, і, перетворюючись на засіб входження у специфічну форму життя, можуть стати складовою особистісного мистецтва жити, а з іншого, – стають відкритими для постійного перегляду та переоцінки, тобто набувають процесуального характеру і у такому вигляді можуть виступати чинником мінімізації ризиків у процесі життєтворчості особистості. У цьому сенсі освітній діалог стає і важливою формою забезпе-

чення єдності навчання і виховання у педагогічному процесі.

Застосування у сфері освіти діалогових форм організації педагогічного процесу цілком відповідає вимогам нової освітньої парадигми і з тієї причини, що маючи характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволяє реалізувати особистісно-індивідуальний підхід до тих, хто навчається, і налагодити партнерські стосунки між учасниками педагогічного процесу.

Діалог як форма навчального спілкування спонукає до обміну думками, враженнями з тих чи інших питань і, за умов правильної організації, сприяє розвитку критичного мислення, а також досягненню кращого розуміння індивідуально-особистісних характеристик того, хто навчається. У царині вищої освіти освітній діалог через налагодження зворотного зв'язку між викладачем і студентом також дозволяє виявити особистісні характеристики останнього як суб'єкта пізнавального процесу: його мотиви (чим він керується у своїй пізнавальній діяльності), ціннісні орієнтації (на що спрямований його процес пізнання), пізнавальні компетентності (рівень його знань, пізнавальних навичок і вмінь) тощо. Краще розуміння того, хто навчається, дає можливість не тільки залучати той навчальний матеріал, який має особистісне значення (тим самим підсилюючи ефективність навчального процесу), але й враховувати індивідуально-особистісні характеристики студента при моделюванні життєвих ситуацій і спеціально сконструйованих ситуацій вибору з метою стимулювання самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самокорекції у педагогічному процесі. Тільки у цьому разі у того, хто навчається, можна сформувати мотивацію навчальної діяльності не побоюваннями, обов'язком або «уникненням невдач», а прагненням досягти творчого задоволення, самоактуалізації та продуктивної самореалізації як у навчальному процесі, так і у власному житті. Саме такий підхід дозволяє виробити розуміння навчального процесу як складової власного процесу життєтворчості загалом. Таким чином, освітній діалог сприяє формуванню комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності, необхідної не тільки для подолання ціннісних розколів у суспільно-політичному житті, а і ціннісних розколів у власному процесі життєтворчості особистості. А шляхом досягнення розуміння підстав ціннісного життєвого вибору – свого та інших людей – сприяє формуванню поваги до цього вибору, що також є необхідною передумовою подолання ціннісних розколів у суспільстві.

Освітній діалог може мати різні форми. Найбільш загальними серед них є комунікативна дія (взаємодія) і дискурс. У педагогічному процесі вони мають різне функціональне значення. Цю різницю можна окреслити, звернувшись до Ю. Габермаса. Він зазначає, що у межах першої «наївно, некритично припускаються значення та сенси з метою обміну інформацією (необхідним для дій досвідом); у межах дискурсу стають темою проблематичні претензії на значення і жодного обміну інформацією не відбувається» [10, с. 85]. Габермас цілком слушно вбачає значення дискурсу в тому, що він дозволяє відновити згоду, що прихована в комунікативних діях, але стала проблематичною [10, с. 85] і слугує обґрунтуванням «проблематичних претензій на значення думок і норм» [10, с. 87]. Він також зазначає, що «дискурсивне обґрунтування перетворює тлумачення на інтерпретацію, твердження на пропозицію, пояснення на теоретичне пояснення та виправдання на теоретичне виправдання» [10, с. 87].

На нашу думку, для формування аксіологічної компетентності, необхідної для подолання ціннісних розколів у суспільстві, найбільш продуктивною формою освітнього діалогу може вис-

тупити дискурс. Значення дискурсу у педагогічній комунікації міститься не тільки в тому, що він набуває актуальності в ситуації, коли думки і норми втратили однозначність і стали проблематичними, а й в тому, що він може виступати способом організації комунікативної дії. Так, Ю. Габермас розрізняє п'ять можливих випадків дискурсу:

а) дискурс як засіб комунікативної дії (наприклад, розмова з метою інформації та навчання або заздалегідь організований диспут);

б) комунікативна дія, яка лише позірно приймає форму дискурсу (всі форми ідеологічного виправдання);

в) терапевтичний дискурс, де створення умов для дискурсу править за підґрунтя саморефлексії (психоаналітична розмова між лікарем і пацієнтом);

г) нормальний дискурс, який слугує обґрунтуванню проблематичних претензій на значення (наприклад, наукова дискусія);

д) нові форми дискурсу (навчання за допомогою дискурсу замість дискурсу як засобу для інформації та інструкцій, модель вільної семінарської дискусії за Гумбольдтом)» [10, с. 90].

Виокремлені п'ять випадків дискурсу дають можливість побачити, що він може бути наскрізною, системною формою організації і навчального, і виховного процесу. Необхідність більш активного залучення учасників освітнього процесу до дискурсивних практик зумовлюється і власними функціональними можливостями дискурсу. Він «пов'язує діяльність і текст, мислення і мову, реальність та її інтерпретацію; він є своєрідним контекстом, що забезпечує стабільність всієї системи, динамічно змінює методи, схеми інтерпретацій, правила комунікацій, спрямовує події та здійснює їх оцінку й узгодження. При цьому сам дискурс, як правило, залишається структурно незавершеним. Виконуючи нормотворчу функцію, він послугує різного роду референціями і рекурсіями, чим адаптує себе до умов зовнішнього середовища... Так відбувається усунення гранд-нарративів, про небезпеку яких неодноразово писав Ж. Ліотар» [12, с. 217]. Для освітньої діяльності надзвичайно важливою є функціонально призначення дискурсу «узгоджувати різні тексти та адаптувати їх до відповідного середовища (аудиторія, психологічний клімат, предмет обговорення, очікуваний результат, соціальні передумови тощо)» [12, с. 218]. Не менш важливим є також висновок, який був обґрунтований і утвердився у філософії постструктуралізму та конструктивізму, про спроможність дискурсу справляти зворотний вплив на його учасників і соціальну реальність. Звідси вихідним у філософії освіти для визначення стратегічних цілей і засобів педагогічної діяльності має стати розуміння того, що діалог, дискусія є не просто засобами передачі знань, а системними факторами формування аксіологічно компетентної особистості, її соціалізації, а також факторами перетворення соціального буття.

Призначення дискурсу у педагогічній практиці може міститись не тільки в тому, щоб прищепити особистості дискурсивні навички і вміння, а й у тому, щоб свідомо засвоїти (присвоїти) демократичні цінності і смисли. Йдеться про те, що останні й на рівні сучасної демократичної практики, і на рівні сучасної демократичної теорії проблематизуються і потребують дискурсивного обговорення.

Безумовно, у педагогічному процесі комунікація має бути опосередкована відповідними змістами і предметними формами організації. Змістом педагогічної комунікації, яка відповідає вимогам демократизації суспільства, має бути освоєння демократичних цінностей і смислів. В українському суспільстві це завдання є ще не вирішеним.

Можна зробити висновок, що діалогічна освіта для того, щоб виступити чинником примноження ціннісного капіталу суспільства і формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності особистості в умовах демократизації суспільства, повинна мати системний характер і відповідні духовні засади – добру волю, бажання і готовність почути іншого, готовність кожного до перегляду власної позиції. Необхідно, щоб організація освітнього діалогу здійснювалася як суб'єкт-суб'єктна педагогічна комунікація, що передбачає дотримання вимоги поваги до індивідуальності та особистої гідності його учасників, створення атмосфери доброзичливості, довіри, поваги і толерантності. Послідовна реалізація цих настанов у педагогічному процесі на всіх рівнях освіти стане необхідною духовною передумовою і для поширення таких саме стосунків у суспільстві при вирішенні спірних питань і знаходження консенсусу через діалог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арндт Х. Криза виховання і освіти / Між минулим і майбутнім // Х. Арндт [пер. з англ.]. – К.: Дух і Літера, 2002. – С. 181–204.
2. Бахтин М. М. Проблеми поетики Достоевського / М. М. Бахтин. – 4-е изд. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.
3. Больнов О. Ф. Зустріч / Першоджерела комунікативної філософії // О. Ф. Больнов, Л. А. Сотниченко. – К.: Либідь, 1996. – С. 157–170.
4. Бубер М. Перспектива // Сотниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / М. Бубер. – К.: Либідь, 1996. – С. 149–156.
5. Габермас Ю. Мораль і комунікація / Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки // Ю. Габермас, Жаклін Рюс [пер. з фр. В. Шовкун]. – К.: Основи, 1998. – С. 556–557.
6. Зязюн Л. Радикалізм педагогічних рефлексій в освітньо-виховній системі Франції / Лариса Зязюн // Філософія освіти: науковий часопис / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К.: «Майстер-клас», 2006. – № 2 (4). – С. 277–288.
7. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm>.
8. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ – Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
9. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 72–77.
10. Хабермас Ю. / Хабермас Ю. // Сотниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – С. 84–90.
11. Шелер М. Форми знання і образования / М. Шелер // Избр. тр.: [пер. с нем. А. В. Денежкина]. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15–56.
12. Ягодзінський С. М. Дискурс як об'єкт лінгвістичного і філософського аналізу / С. М. Ягодзінський // Гілея, 2010. – Випуск 31. – С. 212–219.
13. Hirst P. Moral Education in a Secular Society / P. Hirst. – London: University of London Press, 1974. – 123 p.

Цитувати: Степаненко І. В. Формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності як фактор подолання ціннісних розколів в Україні: стратегічні орієнтири освіти для демократизації суспільства / І. В. Степаненко // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 10–15.
© І. В. Степаненко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 25.10.2013 р. ■