

Анджей ГОФРОН

ФІЛОСОФСЬКО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

В статті проаналізовано сучасні філософські підходи до феномена спілкування. Розкрито три способи, що визначають провідні типи змін моделей освіти: регресивна, адаптаційна та інноваційна. Виокремлюються дві практики спілкування: артистична та звичаєва. Акцентовано необхідність філософського розуміння сутності діалогічного процесу для модернізації освіти, зокрема її гуманізації.



У сучасному світі в політичній, економічній, культурній, а також суспільній площинах відбуваються два рівнобіжних процеси: перший, пов'язаний з глобалізацією, другий — з посиленням відмінності та фрагментацією суспільного життя. Динаміка їх дій дуже складна. Вони можуть взаємовиключатися та взаємонакладатися, мирно співіснувати в одній сфері та здійснювати дискурсивну боротьбу за форму реальності в інших сферах суспільного життя. Цим двом процесам відповідають дві протилежні епістемології — модерністська та постмодерністська, які в сучасній педагогіці створюють різні підходи, формують відмінні цілі та ідеали для виховання «досконалої людини», «будівництва кращого світу».

Культурний переворот, вираженням якого стала дискусія між модернізмом і постмодернізмом, виявляється у питанні стосовно якості виховання та знань про освіту. Існуюча узгодженість думок (філософів і педагогів) щодо пізнавальної вичерпаності позитивістської парадигми як єдиної цілісності в той же час породжує сумнів щодо можливості одночасного функціонування багатьох способів мислення про освіту. Така внутрішня різноманітність створює два часові виміри, спрямовані в минуле та майбутнє. Здається, що найжвавішим є напрям до минулого і порівняння постмодернізму із модернізмом. Співвідношення між модернізмом і постмодернізмом становить першу форму відмінності. Другу форму відмінності створюють своєю критикою ті дослідники, які занепокоєно питають про майбутній перспектив. На відміну від самопевненої людини доби модерну, яка цілеспрямовано створює своє світле майбутнє, постмодерніст дивиться водночас і в минуле, і в майбутнє. Людина

постмодерну знає, що минуле здатне найнепередбаченішим способом нагадати про себе, особливо у тих випадках, коли воно ігнорується. Саме тому вона вдивляється в майбутнє без самовпевненості модерністів, без їх волі до влади.

Дані питання про цивілізацію майбутнього відображаються в освітній проблематиці, яка, згідно з думкою одних, повинна відмовитися від того, що потрібно «пристосуватися» до нової якості життя, утворити іншу педагогіку. На думку інших, освіта має замислитися і повернутися до серйозної, солідної концепції навчання, яка опирається на вічні цінності, тобто повернутися до своїх коренів. Через зорієнтованість сучасної освіти переважно на проблеми кількості, виникає питання про їх відношення до вищезгаданої позиції. На сьогоднішній день ми часто повертаємося до давнього терміна, який визначає людину, її натуру і роль, як *homo communicans* (комунікативна людина). Варто звернути увагу, що етимологія слова *homo communicans* походить з латинської від *communicatio* — *onis* — «донесення» [1, 101]. У латинській мові цей іменник має ще інші значення, які не тільки поглиблюють його зміст, але й поширюють семантичний обсяг даного слова. Цей іменник може також означати: 1) співучасть, участь, спілкування; 2) взаємну передачу інформації; 3) єдність [2, 9].

Комунікація означає також «обмін», «з'єднання» або розмову — в побутовій мові виражає зміст пов'язаний із переміщенням у просторі, подорожуванням і т. ін. Варто звернути увагу, що й у щоденному вживанні цього виразу криється сенс дуже близький сенсові пізнавального діалогу. Подорожування — це перехід за межі актуального місця помешкання, вихід до іншої культури, навіть якщо це була «мінікультура» дільниці чи району. М. Гайдеггер, наприклад, визначає культуру як «дім» — місце, до якого повертаються з подорожі, що певним чином змінює самого мандрівника. Звичайна просторова комунікація — це також діалог, це розмова культур — змісту їх звичаїв, моралей і мов.

Не викликає сумніву, що подані тут значення дозволяють бачити людину істотою, яка не прагне закритися в собі, залишити себе для себе. Навпаки, прагне відкритися для іншої людини. У цьому значенні К. Леві-Стросс у своїй концепції антропологічного структуралізму розглядає суспільне життя у трьох вимірах: перший — *paranteli*, тобто участь рідних в найбільш особистому пізнанні себе. Другий — економічний вимір, тобто обмін з іншими людьми благами і послугами, які в нас є. Третій — участь у становленні нашого внутрішнього світу, що виконується за допомогою мови та інших знаків, якими людина користується [3, 69]. Наскільки перші два виміри порівняно легкі щодо спілкування, настільки внутрішній світ — складніший, тому що існують проблеми, як виявити і переказати себе іншому. Труднощі у даному випадку зустрічаються при спробі перейти на мову жестів, звуків, розмови про найбільш особисте, духовне, що стосується лише внутрішнього світу. Спілкування має характер особистої участі і виражає особистісне буття, яке, за своєю природою, спрямовується до того, щоб зародилися стосунки між особами типу «я—ти» [2, 10].

Інформаційне суспільство значною мірою змінює спосіб життя людини, роблячи її, згідно з думкою МакЛугана, жителем маленького села [4], яким стає сучасний світ, дякуючи засобам масової інформації та їх контролю.

Даний період вимагає формування нового суспільного порядку, внаслідок чого відбуватиметься розпад майже всього, що пов'язане із традиційними переконаннями. Нові інформаційні технології, дефініції, як свідчить аналіз, проведений у працях Ж. Балтера, Л. Мемфорда, Н. Постмена, О. Тоффлера, змінюють наше розуміння «знання» та «істини», сформовані в нас навички думати, завдяки яким культура забезпечує розуміння світу; визначають, який порядок речей природний, що розсудливе, що потрібне, чого не можна уникнути, що реальне, а що вигадане. У результаті інформаційної революції повсюдні медіа поширюють хвилю інформації, тиражуючи у такий спосіб придуману культуру. Медіа переробили відчуття реальності світу. Те, що нібито «реальне», виникає не стільки з безпосереднього контакту людини з реальністю, скільки з того, що вона приймає через мас-медіа. «Правдою» для людей стає те, що виникає з останнього «консенсусу» в медіах [5, 128]. Як пише Ж. Бодрійар, «ми живемо у світі, в якому щораз більше інформації і щораз менше значення... Усі великі системи цінностей, усі моральні, естетичні і практичні цінності оцінювання цивілізації зникають у нашій (медіальній) системі «уявлення і знаків» [6, 95].

Це своєрідне підпорядкування всіх форм життя (культурного) пануванню техніки і технології Н. Постмен називає **технополем**. Глибоко аналізуючи цю проблему, він насамперед звертає увагу на те, що плюси і мінуси нових технологій не розподіляються рівномірно. Є переможці і переможені. Переможці намагаються розбудити у переможених ентузіазм до комп'ютерної техніки. Такий характер переможців. Тому говорять переможеним, що вони зможуть більше в житті досягнути, замовчуючи питання, хто кому і що буде давати. Звідси ніхто не ставить питання, наприклад: кому технологія принесе більшу владу і свободу, чия влада і свобода стане меншою? Не завжди із самого початку відомо, хто найбільше отримає від вторгнення даної технології в культуру, а хто більше втратить. І це тому, що зміни, які приносить із собою нова техніка, дуже непомітні і межево непередбачені. Нові технології пропонують нове розуміння «знання» і «правди», нові способи мислення, нові значення «старих» слів, нові способи розуміння реальності і в цьому процесі «відновлення» руйнують фундамент значення «старшого».

На сьогодні важко зрозуміти факт, що кількість, або буква — це знаряддя, а, власне, технологія — це оцінка чиєїсь поведінки або чиїхось дій. З одного боку, маємо світ друкованого слова з натиском на логіку, послідовність історії, заняття, об'єктивність, дистанцію, дисципліну. З іншого — світ телебачення з його натиском на образ, розповідь, присутність, однозначність, близькість і дуже швидку емоційну реакцію. Учні приходять до школи вже із глибоко вкоріненою інформацією, яку їм дало телебачення. У школі вони систематично зустрічаються зі світом друкованого слова. У результаті справа інколи доходить до своєрідної психологічної війни, жертвами якої стають учні, тому що вони неспроможні не тільки прочитати із розумінням різноманітні тексти, але навіть у межах одного образу не можуть укласти свої думки в логічну структуру. Технополе позбавляє нас суспільної, історичної, політичної, метафізичної, логічної і духовної основи, яка дає змогу розпізнавати інформацію та неймовірні ствердження [7, 71–72].

Наука про спілкування сьогодні формується як міждисциплінарна і узагальнююча, тобто як така, що інтегрує досліді явищ, які до цього часу досліджували різні дисципліни. Ця ідея не нова. Спілкування — це підстава всіх масових починань і підстава суспільних взаємовідносин, тому немає нічого дивного, що вдосконаленням спілкування займаються здавен. Елементи знань про спілкування накопичувалися протягом віків у межах різних дисциплін і наукових традицій. Знаходимо їх вже у стародавній граматиці й естетиці, педагогіці, соціальній філософії, політиці, науці про державу і мистецтво управління. Вдосконаленню спілкування, в цілому, була присвячена стародавня риторика, згідно з Аристотелем, мистецтво винаходити в мові усе, що має переконливе значення [8, 78].

У XX ст. набули розвитку засоби масової інформації (преса, радіо, телебачення, Інтернет, мультимедія), що зумовило науковий інтерес і необхідність вивчення даного феномену. Комунікація не є відокремленою частиною суспільного життя, так як преса чи засоби масової комунікації. Вона, перш за все, постає одним із аспектів сучасного життя, що виявляється в різноманітних явищах. На сьогоднішній день можна виокремити три моделі комунікації [9]. Перша з них охоплює 5 елементів цього процесу, зокрема: 1) відправник (*source*), 2) кодифікація переказу (*encoder*), 3) знак (*signal*), 4) розшифровка (*decoder*), 5) адресат (*destination*). Наведений лінійний образ, запозичений з теорії кібернетичної інформації. Вважається, що відправник, адресат, прагнучи передати інформацію, повинен її спочатку закодувати, що пов'язано з вибором засобів спілкування.

На наступному етапі здійснюється вибір знака, за допомогою якого інформація має бути передана. У цьому випадку йдеться про радіотелевізійну техніку, яка використовує окремий вид сигналів. Це може бути акустичний, іконографічний сигнал чи їх сполучення. Закодований і переданий комунікат потрапляє до адресата, котрий його розкодує, а потім сприймає зміст.

Від цієї моделі комунікації, яка має відверто кібернетичний характер, можна перейти до міжлюдської комунікації, локалізуючи адресата і відправника в їх, так званому, полі досвіду. Даним полем володіє однаковою мірою як адресат, так і відправник. Якщо подати це графічно, то можна зобразити його через овал. Отже, адресат і відправник розміщені у визначеному полі досвіду, яке значною мірою детермінується культурою. Переданий знак може набуті змісту, тобто переказу, коли він є відомим у полі культурного досвіду адресата і відправника, що означає взаємопокриття їх полів культурного досвіду.

Звичайна людина не зрозуміє мови сучасної техніки. Для неї ця мова залишиться тільки звуком або недоступним знаком для відповідної інтерпретації і сприйняття. Ще гірше, коли інформація може бути інтерпретована у невластивий спосіб щодо відправника, будучи тим самим джерелом не стільки інформації, скільки дезінформації [10, 132].

Третя модель комунікації пов'язана з так званим зворотним зв'язком (*feedback*). Дана модель забезпечує циркуляцію інформації. Тобто створюється така ситуація, коли зміст переказу закодовано, відправлено, а потім осмислено. І адресат може повідомити відправника про те, що його інформація отримана і зрозуміла. У цьому випадку маємо справу зі зворотним зв'язком, який орієнтує нас на повний процес комунікації, а не тільки на передачу інформації.

Така модель функціонує під час інтерперсонального спілкування, коли зміст послання комунікаційний. Дане спілкування здійснюється у замкненому колі. Якщо попередня модель мала лінійне спрямування, то дана — визначається графічно як коло, в якому надане послання було отримане адресатом, а відправника було про це повідомлено.

Цілком очевидний, особливо у другій моделі, **інтерпретаційний характер комунікації**. Його можна повністю побачити, якщо розглядатимемо явище комунікації під науковим кутом зору: через відокремлення в рамках раніше зазначеної символічної культури та її галузей таких, як мова, звичаї і мистецтво [11, 250]. Вони входять до комунікативної сфери культури, суспільної практики, визначаються як комунікаційні практики (практика мовної комунікації, звичаєва та артистична комунікації), тому що основним змістом, головною цінністю, яка реалізується в рамках цих практик, є саме спілкування. Воно виступає головною цінністю, але за правилами спілкування не є абсолютно домінуючою цінністю, оскільки дана цінність має світоглядний характер. Спілкування в основному виступає такою цінністю, що є засобом реалізації певних подальших цінностей — конституйованих вже в позакомунікаційних (світоглядних) царинах культури.

У даному випадку спілкування розглядаємо в широкому розумінні слова. По-перше, необхідно включити до розуміння цього поняття також маніфестацію, демонстрування, або показ певних станів речей. По-друге, береться до уваги не тільки спілкування відправника, але також будь-які акти, що полягають в інтерпретації, розумінні чи в основному сприйнятті певних комунікатів. Особливо варто наголосити на другому моменті, коли акти розуміння (інтерпретації) здебільшого не охоплюються назвою комунікації [12, 126].

У всіх комунікаційних галузях символічної культури виступають, окрім інших, директивні судження, котрі підпорядковують комунікатам або відповідним складникам цих комунікатів ті чи інші стани речей, через які відбувається комунікація. Директивні судження підпорядковують відповідним, не самостійним складовим комунікатам відповідні об'єкти як предметну відповідність. Дані судження, переконання називаємо семантичними. Група такого виду директив називається семантикою даного комуніката чи його складника, або врешті — символічною комунікацією даної галузі.

Семантичні директиви, семантика комунікації, начебто зверху, закладає відповідну характеристику комунікаційних станів речей, або також окремих об'єктів (у широкому розумінні цього слова), які є складниками фрагментів комунікаційних станів речей (водночас таких, що становлять предметні віднесеності несамостійних предметів комунікатів). Отже, судження (переконання), що стосуються предметних віднесень цих комунікаційних станів речей, називаємо основами комунікаційної семантики. Без попереднього суспільного сприйняття тих суджень (переконань) семантичні директиви не могли б взагалі конституюватися, оскільки не мали би чого підпорядковувати окремим комунікатам або їх фрагментам.

Суттєвою проблемою для наших міркувань є пошук відповіді на питання: звідки комунікація бере основи для своєї семантики? Отже, ці основи або

належать до обсягу поточного досвіду, або створені судженнями наукової практики, або, нарешті є світоглядними відображеннями. При цьому додамо, що підстави семантики звичаєвої комунікації та підстави артистичної комунікації на мінімальному рівні визначаються обсягом наукових знань. Основним джерелом їх виступає буденний досвід та сукупність світоглядних орієнтацій.

Тому варто повернутися до третьої галузі комунікації, якою є мовна комунікація, а точніше її функції. Ця практика виконує функцію, що полягає в підтримці інформаційно-комунікаційного контакту всередині групи. При цьому виконується функція відносна щодо усіх існуючих видів суспільної практики: без мовної комунікації жоден із тих типів практики, починаючи від основної (продукція, споживацтво й обмін) не мав би продовження. Окрім цієї специфічної функції, практика мовної комунікації виконує, аналогічно до всіх типів комунікаційної практики, функцію суспільно інтегративно-розрізняльну. Факт мовного інформаційно-комунікаційного контакту всередині даної групи або суспільства є водночас суб'єктивно-інтегративним чинником даної групи (або суспільства), який презентує її іншим групам (чи суспільствам) [12, 127–132].

Суспільно інтегративно-розрізняльна функція — головна функція звичаєвої практики. Масове спілкування за допомогою звичаєвих дій (також «зчитування» при їх посередництві) є фактом реалізації тих чи інших гуманістичних і вже не тільки інтенціональних освітніх практик, але й будь-яких інших подібних практик. Тоді також можна відмовитися від пошуку своєрідних рис педагогіки як академічної гуманістичної практики, оскільки ми визначили, що її характерну рису становить професійне використання педагогічної інтерпретації педагогічних дій.

Вирішенням цієї ситуації може бути позбавлення звинувачень із боку радикального ідеографізму, тобто таке рішення, яке будуватиме певним чином «загальність» педагогіки, використовуючи наступні визначення: «Дидактична культура та її усталені формально-конструкційні цінності знаходяться в ролі змістових засадничо-семантичних складників, „приховані“ усталені складники педагогічної культури генерують стисло визначену універсальність в освіті як суспільній практиці» [13, 46].

У контексті наведених міркувань **зміна освіти** полягає у виборі способу реінтерпретації її форми. Можна навести три таких способи, які визначають провідні типи змін: регресивна, адаптаційна та інноваційна зміни. Перший тип полягає у поверненні до того, що вже було, другий — базується на модифікації мисленневих зв'язків, третій — впроваджує суттєву непостійність між тим, що було і тим, що пропонується, щоб воно здійснилось [14, 257–259].

Можна сказати, що типи очікувань із боку освітян, здається, доволі точно відповідають даним типам змін. А тому те, що називаємо творчою зміною, і те, що відповідає різним царинам гуманістичної педагогіки, педагогіки творчості зовсім необов'язково буде до неї вести, тобто створювати ситуацію, яка б уможлиблювала зміни в імперативному характері свідомого контексту освіти.

Тому культурна імперативність освіти означає те, що вона відносно автономна щодо інших елементів системи культури та щодо участі в ній суб'єктів.

Не боячись звинувачень у педагогічному імперіалізмі, можна сказати, що існує *автентична окремішність*, яка не означає автономності явищ, що належать до культури освіти та процесів участі в ній. Переконаність у тому, що роль особи, яка вчиться, не супроводжується пасивним засвоєнням змісту дидактично усталеного, але конкретизованого у вчинках того, хто навчає, є виявом основи про частково зумовлені явища, які належать до сфери культури освіти через явища зі сфери дидактичної участі вчителя та учня. Можливе навіть практичне перенесення автентичної окремішності рис діяльності вчителя (1) на риси діяльності учня (2) і надання йому рис інтенціональної діяльності.

Риси діяльності першого (1), які виникають з культурних імперативів, полягають у:

- відокремленні різних «культурних» елементів, попередньо есенціалістсько й екзистенційно підготовлених (інформація, дії, вміння, цінності, здібності і витвори);

- пораді виконати визначені завдання на відокремлених елементах;

- перевірці рівні даних завдань;

- визнанні достатнім рівень опанування виокремлених складників.

Судження, які регулюють освітню діяльність і спираються на вищезазначені культурні риси, можна сформулювати на метарівні щодо проявлених у досвіді та практиці. На цьому метарівні можлива також **інтерпретація дидактичної комунікації**. Вона набуває образу складеної секвентної конструкції, яка уможливорює створення освітньої реальності у спосіб аналогічний до правил, що визначають основні типи культури: (1) синкретичний, тобто практично-комунікаційно-світоглядний; (2) практично-комунікаційний і світоглядний та (3) практичний і символічний [13, 47–48].

Це правило дозволяє інтерпретативно сприйняти особливість рис символічної діяльності вчителя, вписуючись у своєрідність участі та засвоєння культури тими, хто вчиться (особлива різниця між так званим дорослим і дитячим способом участі). Символічні сенси освітньої діяльності охоплені відповідними семантичними переконаннями, які спричинені положеннями, визначеними буденним досвідом і педагогічним світоглядом.

Варто підкреслити, що у конвенціональному навчанні вчитель організує риси своєї дидактичної діяльності у структури, які називаються дидактичними секвенціями, за умов культурно-дидактичної системи і дотримання правил даної діяльності, пов'язаними із трансляцією інформації, завданням, перевіркою і визнанням. Серед цих правил особлива роль відводиться перевірці за допомогою **питання та відповіді** рівня підготовки індивідів до участі в суспільному житті. Питання — це той механізм культури, який визначає напрям мислення, висновків, виокремлення, творення, водночас перевірки існуючих та новостворених знань. І тільки воно використовується виключно вчителями. Досі у процесі навчання (наприклад, у школі — на уроках або в межах академічних занять у вищому навчальному закладі) питання формуються учнями або студентами. Тому завдання питань належить до ефективних вказівок конвенційного або не конвенційного навчання, наuczіння і самоосвіти.

У сучасному розумінні освітнього й позаосвітнього навчання акцент робиться на такій організації цього процесу, яка передбачає використання

вміння, формулювання різнобічних питань учнями. Спостереження проблем, пов'язаних із мисленням, ставленням і вирішенням проблем, які своєю чергою транслюють — це тільки деякі аспекти, які відображають ситуацію навчання.

Для розкриття зазначених питань доцільне звернення до розуміння діалогу в сучасній філософії. Порівняння способів комунікації, якими є питання і діалог (розмова) це протиставлення двох способів бачення культурних функцій науки. Дане питання займає провідне місце в сучасних філософських дискусіях.

Концепція проблемності становить важливий аспект в сучасному педагогічному мисленні: уявлення про навчання, учіння, про вирішення проблем як через вплив на формулювання і вирішення теоретичних питань, так і в освітній практиці значною мірою визначає вид педагогічних дискусій. Водночас її принципи сприймалися як очевидні, такі, що не вимагають обґрунтування та експлікації. Тобто питання про них можливе тільки в ситуації монополістичного сумніву, визначеного наукою, тому рефлексії щодо ідеї проблемності у контексті сучасних дискусій над наукою і кризою сцієнтистської свідомості (вираженими герменевтичною філософією) є рефлексією не тільки над практичними передумовами питання як моменту досліду. Вона вимагає реконструкції загальнотеоретичних положень, які в zasadничують місце дослідницької орієнтації в забезпеченні цілісності дослідження [13, 193].

У даному випадку доцільно звернутися до герменевтики Г. Гадамера, яка, на відміну від постфеноменологічної герменевтики, виконує навчально-освітню, культурну функцію. Запроектований Г. Гадамером спосіб світоглядних цінностей, повсюдно визнаних певною групою або суспільством — цінності, які виводяться генетично зі світоглядних переказів (служіння Божим заповідям, безкорисне прагнення до правди, вольності, свободи і незалежності людини тощо) або ті, що мають характер безпосередньо практичний (заможність, високий соціальний статус, готовність до співпраці тощо) можуть розглядатися як чинник, що суб'єктивно інтегрує дану групу чи суспільство, водночас протиставляючи іншим групам або суспільствам, в яких інші цінності загальноновизнані або їх реалізація передається через інші звичаєві дії.

Низка специфічних рис виступає способом функціонування суспільної артистичної практики та мистецтва як форми суспільної свідомості. Можна прийняти, що значення усіх дій, котрі входять до складу артистичної практики або витворів цих дій, полягає у: а) трансмісії (у випадку дій «відправних»), б) «зчитуванні» (у випадку дій отримувача) станів речей, які називаємо естетичними цінностями, або в) використанні (ідентифікації) інструментальних засобів реалізації цього головного змісту. І тому мистецтво як форма суспільної свідомості зумовлює артистичну практику, визначає обсяг естетичних цінностей (артистично переданих станів речей) та окреслює спосіб реалізації цих цінностей за допомогою тих засобів, які будемо називати артистичними цінностями. Артистичний досвід разом із його семантичною частиною передбачає як передачу відповідних станів речей, тобто естетичних станів речей, реалізації естетичних цінностей, так і їх зчитування [12, 135–137].

Підсумовуючи цей фрагмент, можна сказати, що в рамках: (1) звичаєвої практики спілкування («зчитування») існує сприйняття визначених світогляд-

них цінностей, а звичай як царина культури зумовлює дану комунікацію; (2) артистичної практики спілкування («зчитування») визначене естетичним баченням світу (основна естетична цінність), а мистецтво як царина культури зумовлює комунікацію. При цьому функція зазначеної звичаєвої комунікації має суспільний інтеграційно-розрізняючий характер. Артистична комунікація виконує функцію світоглядної оглядової оцінки. Специфічний образ бачення світу (основна естетична цінність), переданий в межах артистичної практики, презентує цей світ як світоглядно оцінений, тобто у такому образі, в якому відображені світоглядні цінності, котрі визнають або які ігнорують деякі «життєві» цінності. Тому стає зрозумілим, що світоглядні переклади забезпечують функціонування у суспільстві звичаєвої та артистичної практики. Їх функціонування було б неможливим (звичаєва практика не функціонувала б у суспільно інтегративно-розрізняючий спосіб, й артистична практика не функціонувала би в оцінюючий спосіб), коли б світоглядні перекази не постачали підстави для семантики, яка використовується звичаєвою та артистичною практикою. Це означає, що світоглядні перекази функціонально підпорядковані потребам, які забезпечує артистична та звичаєва практика. Водночас генетично світоглядна інформація випереджає (як основа звичаєвої семантики і мистецтва) артистичну та звичаєву комунікацію.

Звичаєва семантика та мистецтво можуть взаємоузгодитися, коли воно на той час функціонує у такий спосіб, що запам'ятовування про підстави семантики стають зайвими для сприйняття особами переданих станів речей. Тоді звичаєві дії не демонструють світоглядних цінностей, а тільки приналежність до визначеної суспільної групи. З іншого боку, артистичні дії вже не передають основні артистичні цінності (специфічно естетичного бачення світу). У той же час вони забезпечують естетизацію артистичних цінностей. Ситуація взаємоузгодженості семантики не змінює головну функцію звичаєвої практики. Вона полягає в інтеграції та виокремленні відмінностей суспільних груп. Натомість, дана ситуація змінює провідну функцію артистичної практики. Тоді спілкування в її рамках, визначених специфічно естетичним баченням світу, констатує тільки присутність актора (справжнього ремісника, «натхненого творця», «виразника прагнень народу» тощо). Тим самим маємо справу з функцією інтеграції співтовариства «акторів» та протиставлення його решті суспільства, а не з функцією світоглядної оцінки.

Використане в даному разі (проникаючий процес комунікації) слово «інтерпретація», як пише Й. Кміта, витлумачене в контексті його зв'язку з інтенціональною діяльністю, яка зазвичай так називається у філософії для розрізнення із людською поведінкою, інтерпретованою бігевіоризмом або «класичним» фізикалізмом і натуралізмом. Дане поняття (інтерпретація) вживається також у різних інших контекстах, наприклад, у рамках логічної семантики чи у філософії природознавства — «емпіричної інтерпретації теорії» або «теоретичної інтерпретації досвіду». У наведеній позиції й інтерпретації існуючих у гуманістиці способів мислення ми не будемо торкатися традиційно-гуманістичних підходів. Тобто не будемо розглядати низку питань, таких як «правильність», «неправильність» даного мислення і того, чи потрібно

тракувати його опозиційно, а суперечності, які між ним виступають, «ліквідувати», «замазувати» або «посилювати».

Характеризуючи водночас мову даної інтерпретації гуманістичного мислення, наголошуємо, що маємо на увазі саме відношення до власних норм «правильності», і цим визначаємо мисленнєві шереги, які принаймні не закінчуються у наведеному прикладі. Семантична ієрархізація мовних рівнів належить до такого виду, який не відображає жодного «природного» завершення «згори». Саме з цього погляду можна говорити про інтерпретативні обрії даної концепції, коли, «наприклад, говоримо про предметну певну мову, знаходимося на терені метамови (стосовно даної мови), коли характеризуємо цю метамову, знаходимося вже на терені метамови щодо неї: на терені метамови стосовно вихідної предметної мови і т. ін. Якщо, скажімо, нашою предметною мовою є мова, в якій реконструюємо чийсь норми..., то наші норми, які керують реконструкцією, стають метамовними, а авторефлексія над ними останніми належить до метамови» [14, 36].

Інтерпретація в наведеному значенні набуває дослідницької чинності, використання якої відрізняє низку академічних дисциплін, що називаються гуманістикою, від природознавства та формальних наук. Присутність інтерпретації в дослідницькій практиці, що стосується осіб (груп, як «предметів») даної дії, характерна тільки для гуманістики. Доцільно звернути увагу на те, що типово педагогічне висловлювання, яке реферує результат інтерпретації інших педагогічних думок, є прикладом особливої інтерпретації, яка має образ професійної інтерпретації [14, 46–47].

У такий спосіб можна схарактеризувати різні інтерпретації: професійна; внутрішньо-педагогічна; поточна (пов'язана з прихованою педагогією як відображенням нових тенденцій у польській педагогіці). Неважко переконатися в тому, що їх об'єднують певні спільні риси. Інтерпретація, яка презентує один із трьох представлених видів, занурена у **контекст процесу суспільної комунікації**. Принаймні два таких способи варто мати на увазі:

— професійний — певний повторювальний складник того процесу, прикладом якого може слугувати педагогічна розмова, освітня розмова (наприклад, на уроці, академічному занятті, позашкільній роботі тощо);

— внутрішньо-педагогічний спосіб, варто зазначити, що він є відносно автономним результатом існуючої педагогічної рефлексії у вигляді висновків професійних інтерпретаційних зацікавлень, який потім бере участь через посередництво свого результату в даному процесі розмови як посередник між автором певного висловлювання та (потенційними і фактичними) його адресатами.

Дані способи спонукають до подальших думок. Зокрема, до думки про винятково донесену роль педагогічних мовних висловлювань. Навіть коли вони інтерпретують освітню діяльність, яка не зводиться тільки до окреслених мовних виразів, все одно потрібно апелювати з допомогою педагогічних інтерпретацій (гуманістичної) не стільки до відповідних висловлювань підметів даної діяльності, скільки до потенційних мовних висловлювань представників відповідної освітньої культурної спільноти (мовної), які уможливають інтерпретаційне охоплення мети освітньої діяльності та знання, що об'єднує дану діяльність з її метою.

Література:

1. *Pamula S.* Metoda analizy zawartości prasy. — Częstochowa, 1996.
2. *Levi-Strauss C.* Atropologie Culturelle. — Paris, 1958.
3. *Bargali E.* Comunicazione e pastorale. Sociologia pastorale degli strumenti della comunicazione sociale. — Roma, 1974.
4. *Noris C.*, *Lost in the Funhouse: Baudrillard and the Politics of Postmodernism*, w: *Postmodernism and Society*, London, 1990.
5. *Baudrillard J.* In the Shadow of the Silent Majorities. — New York, 1983.
6. *Postman N.* Technopol. Triumf nad kulturą. — Warszawa, 1995.
7. *Polański K.* Językoznawstwo (lingwistyka), w: *Encyklopedia Językoznawstwa*. — Wrocław-Warszawa-Kraków, 1999.
8. *Shanon C. E.*, *Waver W.* The Mathematical Theory of Communication. — Urbana, 1969.
9. *Rovigatti V.* Scienza dell'opinione pubblica. — Milano, 1985.
10. *Kmita J.* Kultura i poznanie. — Warszawa, 1985.
11. *Kmita J.* O kulturze symbolicznej. — Warszawa, 1982.
12. *Pluta A.* Pedagogiki milczenia o kulturowości edukacji, w: *A. Pluta (red.), Szkice o edukacji i kulturze*. — Poznań, 1999.
13. *Kmita J.* Społeczno-regulacyjna teoria kultury. — Warszawa, 1994.
14. *Pluta A.* Pedagogika pogranicza — wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej. — Częstochowa, 1997.

Андрей Гофрон. Философско-коммуникативные аспекты образования

В статье проанализированы современные философские подходы к феномену общения. Раскрыты три способа, определяющие главные типы изменений моделей образования: регрессивная, адаптационная и инновационная. Выделены две практики общения: артистическая и обрядовая. Акцентировано внимание на необходимости философского понимания сущности диалогического процесса для модернизации образования, в частности его гуманизации.

Andrzej Gofron. Philosophical and Communicative Aspects of Education

Contemporary philosophical approaches to the phenomenon of communication are analyzed in the article. Three ways, which determine main types of change of the educational models (regressive, adaptive and innovative) are presented. Two practices of communication (artistic and customary) are marked. The necessity of philosophical comprehension of the dialogic process's essence for education modernization, especially its humanization is emphasized.