

## ВИКЛИКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ: ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

Триняк М. В., доктор філос. наук, професор, професор кафедри філософії ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Руденко С.О., канд. філос. наук, викладач Харківського торговельно-економічного коледжу КНТЕУ.

*Стаття присвячена дослідженню функціонального потенціалу інтеркультурної комунікації в освітній площині в реаліях мультикультурного суспільства. Доведена необхідність та важливість навчання її навичкам задля формування ефективного освітнього простору. Аналізується питання доречності змін у реорганізації самої системи освіти, структурування таких освітніх просторів як мультикультурні позашикільні осередки та центри, які спрямовані на створення нових форм культурного і суспільного життя.*

**Ключові слова:** *інтеркультурна комунікація, освітній вимір, світогляд, освіта, виховання.*

Важливість інтеркультурної комунікації у сучасній освіті сьогодні обумовлена реаліями мультикультурного суспільства. Це є безперечним фактом, який визнається переважною більшістю філософів, педагогів-теоретиків і педагогів-практиків. Експлікація тих можливостей, які відкриває перед освітою як потенційна, так і актуальна інтеркультурна комунікація, дозволяє говорити про її широкий функціональний спектр, який включає в себе такі блоки: пізнання і наукове виробництво, теорія і практика освіти та виховання, державне управління, соціокультурна творчість, суспільна діагностика, критична саморефлексія і методологія самоспостереження.

Якщо ці тематичні блоки описати більш конкретно у змістовному аспекті, то передусім треба назвати світоглядно-орієнтаційний, культурно-технічний, соціально-інтегруючий і соціально-дезінтегруючий, людинотворчий і суспільно творчий функціональні комплекси. Отже функціональний потенціал інтеркультурної комунікації може застосовуватись як конструктивно, так і деструктивно в залежності від настанов освітньої політики та ідеологічних орієнтирів суспільства. У тоталітарних суспільствах, як відомо, обмеження та асиметричність інтеркультурної комунікації застосовувалося для підтримання

закритості. У демократичних суспільствах навпаки ця комунікація та її транскультурні трансформації посилюють відкритість.

Методологічний функціональний потенціал інтеркультурної і транскультурної комунікації також має значення для розвитку педагогічної науки, реалізації стратегій євроінтеграції, зрештою – для посилення ксенологічної складової у практиках освіти й виховання.

Так, попри існування проаналізованих у попередніх розділах гетерогенних культур знання, кількість яких збільшується у суспільстві знань, у сучасному світі зростає інтенсивність транскультурної наукової комунікації, чому, разом з іншими чинниками, сприяє лінгвістична глобалізація. Але співвідношення між інтеркультурною і транскультурною комунікаціями у гуманітарних і природничих науках є різним. Так, якщо комунікація у природничих науках має переважно транскультурний характер, граничним випадком якої є формалізовані штучні мови, наприклад, математики, фізики тощо, то у гуманітарних науках, в тому числі й педагогіці, транс культурна комунікація співіснує з інтеркультурною через їхнє опосередкування національними мовами. Культурологічний поворот у сучасних гуманітарних науках взагалі та у педагогіці зокрема також далеко не в останню чергу був підготовлений інтеркультурною комунікацією, яка відкрила ксенологічну перспективу для педагогічної теорії та практики. На думку Г. Будіна, трансформації та взаємопереходи між інтеркультурною та транскультурною комунікаціями обумовлені глибинним взаємозв'язком між „мовою, термінологією, знанням і культурою”, який можна описати як „чотириступеневу категоріальну схему з бінарними опозиціями: інтрадисциплінарно/інтракультурно – мультидисциплінарно/ мультикультурно – трансдисциплінарно/транскультурно” [1, с. 112].

Розгляд співвідношення і відповідно взаємодії між цими типами комунікації ускладнюється тим, що культура гуманітарного знання, в тому

числі й педагогічного, водночас є рамковим контекстом цих наук, без якої вони не можуть вести між собою міждисциплінарні діалоги.

Інтеркультурна комунікація, як в науковому виробництві, так і в освіті (у дидактичних адаптаціях цього знання, та у педагогіці, що визначає рамки, межі та перспективи такої адаптації та обґрунтовує зміст і напрямки, методи та технології формування людини) дозволяє подолати обмеженість настанов мовного і культурного релятивізму. Останній, як відомо, загострює мовні та культурні розрізнення і відстоює припущення щодо принципової неперекладальності текстів, написаних або проголошених на національних, штучних, формалізованих і навіть корпоративних мовах. Це, як буде показано нижче, торкається також і педагогічної термінології. На відміну від нього універсалістський підхід стверджує, що „мови, знання та наукова діяльність хоча і є обумовленими конкретними культурами, але мовні змісти цілком перекладаються з однієї мови на іншу, усяке знання можна адекватно виразити будь-якою мовою. Наука в усьому світі є однаковою, для неї мають значення не стільки культурні відмінності, скільки універсальні спільні змісти культур, що дозволяє легко досягати розуміння між ними” [1, с.113].

На нашу думку, можна і треба досягти компромісу між обома позиціями через взаємодію інтер- і транскультурної комунікації, що набуває принципового значення в педагогічній теорії і практиці. Це можна проілюструвати на прикладі вузлових педагогічних категорій, які утворюють її серцевину, недоторкану на метатеоретичному рівні. Зокрема йдеться про такі категорії, як освіта і виховання. Саме інтеркультурна інтервенція у площині транскультурної комунікації виявила їхні розбіжності у різних культурах педагогічного знання, вираженого на національних мовах.

Так, в англо-американській філософській і педагогічній традиції термін *education* означає як освіту, так і виховання. Отже, він має дві семантики і як такий через лінгвістичну глобалізацію (поширення і надання *global English*

офіційного статусу мови наукової та освітньої комунікації у транснаціональних просторах) входить в обіг у процесі інтеркультурної комунікації. У цій комунікації він виконує селективну та інтегративну функції. Але селекція смислів та перспектива вже буде підпорядкована транскультурній комунікації. Так, наприклад, німецькі філософи і педагоги після здійснення дивергенції смислів цього поняття віддають перевагу семантиці виховання і підпорядковують їй усі інші смисли. Наприклад, праця Д'юї *Democracy and Education* у німецькомовному просторі перекладається як „Демократія і виховання” (*Demokratie und Erziehung*) і розглядається як основа демократичного виховання [2, с. 65]. Внаслідок інтеркультурної комунікації процедура уточнення понять стає важливою складовою філософських і педагогічних досліджень. Встановлення *tertium comparationis* (базису порівняння) здійснюється послідовно у інтеркультурній і транскультурній комунікаціях. Це дозволяє досить успішно уникати тих методологічних пасток, які були виявлені ще у середньовічній схоластиці, мається на увазі суперечка щодо універсалій, яка певною мірою відтворюється також і у сучасній гуманітаристиці. На пострадянському просторі навпаки *education* перекладається як „освіта”, причому не в її метафізичному, а в інституціональному значенні. І справа тут не стільки в складнощах перекладу, скільки у відмінності соціокультурних контекстів, які вплинули на селекцію семантики. Так, ще у 20-х рр. у колишньому СРСР транскультурна наукова і педагогічна комунікація ще орієнтувалась на європейські норми і стандарти, передусім базового консенсусу щодо термінології. Зокрема словосполучення „*philosophy of education*” перекладається як „філософія виховання” у перекладах на російську [див. 3]. Але після перебудови у постсоціалістичній суспільній свідомості починають домінувати негативістські тенденції, що знаходить прояв у некритичному відкиданні усього попереднього досвіду, у волюнтаристському встановленні нової термінології, яка не пройшла належної

апробації у інтеркультурній та транскультурній комунікації. У країнах з високою лінгвістичною культурою гуманітарних досліджень процедура уточнення понять розглядається як безперервний процес, здійснюваний через інтеркультурну і транскультурну комунікації, у яких загострюється саморефлексія педагогічної думки. Така саморефлексія на рівні її практичного здійснення може справляти враження ітерації, повторення начебто загально відомого. Але таке повторення є необхідним моментом, коли, наприклад, йдеться про описану К.О.Апелем методологічну процедуру тимчасового припинення традиції. Ініціатива для повторного звернення до процедури уточнення понять може походити не тільки від педагогів-теоретиків, а й також від педагогів-практиків. Так, у загальнонаціональній дискусії щодо покращення якості німецької освіти відомий педагог-практик Б.Бюб, роблячи заяву на „коперніканський переворот в освітній політиці” [4, с. 12], серед багатьох інших пропозицій вважає за потрібне звернути увагу на звуження поняття „освіта” у сучасних дискурсах. Він пише: „Під освітою ми часто розуміємо лише професійну підготовку. ... Вона часто –густо зводиться до академічної освіти. Зразком для нас можуть бути англо-сакси, які говорять про education, включаючи у це поняття не тільки навчання, а й виховання. формування характеру. Наше неподобство зводити освіту до професійної підготовки в останні роки прискорюється через глобалізацію” [4, с. 17].

Треба зауважити, що не тільки горизонтальна, а й вертикальна інтеркультурна і транскультурна комунікація має потужний методологічний потенціал не тільки у площині верифікації, а й у формуванні засадничих понять педагогічної науки. Так, німецька категрія Bildung (формування, освіта, культура) звуження обсягу якої діагнозував Г.Бюб у наведених вище міркуваннях, було і залишається своєрідним німецьким герменевтичним експортом, який мав значення для розбудови філософії педагогіки. переорієнтації педагогічного мислення на культуру і самореалізацію людини.

Ця категорія, як вказує Г.Г.Гадамер, найтіснішим чином пов'язана зі специфічно людським способом перетворення природних нахилів та можливостей. Остаточне шліфування цього поняття завершилося між Кантом і Гегелем [5, с. 51]. Навіть у транскультурній комунікації цей термін залишається на мові оригіналу і не перекладається на глобальну англійську ( global English) або на інші мови міжнародних конференцій та колоквиумів, де інтенсифікуються означені вище процеси [докл. див 6, с. 8-9].

Імпульси, що надходять до педагогіки з інтеркультурної та транскультурної комунікацій, не обмежуються ініціюванням процедур уточнення понять, становленням нової культури педагогічних досліджень, а вимагають перекладу дисциплінарної самоідентифікації педагогічної науки, її доповнення педагогічною ксенологією. Багато теоретиків докоряють сьогодні педагогіці у „глибокій укоріненості топічного мислення”. Так, німецький педагог Горн зауважує, що вадою цього мислення є „уявлення, що виховання завжди відбувається у певному місці, у просторі, що контролюється педагогічно”, обумовлюючи тим самим провінціалізацію педагогічної науки і практики [7, с. 520-521]. Це вже не відповідає новим соціокультурним контекстами „атопічного суспільства”, за термінологією Г.Вільке. Разом з цим педагогіка у її широкому розумінні не може бути цілковито позапросторовою, бо тоді вона не зможе реалізувати свій ксенологічний потенціал. На це звертає увагу А. К. Тремль. Він зокрема полемізує з реактуалізованим афоризмом Гете: „Америка тут і ніде!” Оскільки ця полеміка торкається амбівалентного функціонального потенціалу інтеркультурної та транскультурної комунікацій, наведемо його аргументацію повністю: „Оскільки Америка є усюди – точніше там, де виконується її обв'язок, то космополіт також знаходиться усюди, окрім Америки. Тоді почесним завданням космополітичної педагогіки була б розробка необхідних для цього кваліфікацій. Йдеться про те, щоб людина кваліфікувалась так, щоб жити у будь-яких просторових контекстах,

абстрагуючись від особливих просторових зв'язків. Оскільки ми формуємося у просторі наших дій (світ 1) і у просторі наших уявлень (світ 2) через рідні місця та їхні просторові структури, то наведена вище вимога означатиме набуття кваліфікації абстрактного мислення на рівні абстрактного простору (світ 3). Математика залишається однією тією ж в усіх місцях. Абстрактне мислення є просторово неспецифічним мисленням саме через те, що воно абстрагується від конкретного місця і може підключатись до мислення та дій у будь-якому місці. Отже, виховання неспецифічності тут означатиме формування атопічного (а не позапросторового) мислення. це прояснює, чому еволюція подарувала людині розкіш тримірного простору і закріпила його: через це ми маємо кращі шанси для виживання. Також і у світовому суспільстві” [8, с. 265]. Теорія і практика безперервної освіти, технології дистанційного навчання підтверджують цю думку щодо атопізації та віртуалізації освітнього простору. Становлення реалій інформаційного суспільства є викликом традиційній педагогіці.

Тремль зауважує щодо цього: „Для педагогіки такий розвиток був занадто прискореним і через це залишився майже теоретично не осмисленим. Адже науковою реакцією на нього повинно бути щось більше за медійну педагогіку та гасло „забезпечити підключення кожного школяра до інтернету”, бо на жаль, саме це є її відповіддю на „агонію реального” або на „перемогу симулякру”. Якщо педагогіка дає обіцянку й надалі здійснювати підготовку до реального світу у симульованому санаторному просторі, а реальний світ розчиниться у великому симулякрі, то педагогіка повинна або взяти свою обіцянку назад, або обґрунтувати її у інший спосіб” [8, с.268]

Саме тому розгляд функціональних можливостей інтеркультурної комунікації в сучасному багатовимірному, а також атопічно структурованому освітньому просторі є надзвичайно актуальним. Адже без теоретичного аналізу педагогічних рекомендацій щодо розвитку саме інтеркультурних, а не мультикультурних комунікативних компетентностей у дітей і дорослих

залишатимуться і надалі апелятивно-спекулятивними настановами, які демонструють своє безсилля при зустрічі з дійсністю. Нагадаємо про проаналізований вище феномен спізнілої моралі (*verspätete Moral*) або низьку ефективність спроб посилення педагогічними методами пацифістських рухів.

Інтеркультурний діалог, як вже зазначалося у попередніх розділах, розширюється до полілогу, який реалізує принцип відкристості освітньої комунікації на практиці. Характеризуючи соціально-перетворюючу функцію освітньої інтеркультурної комунікації треба передусім вказати на ту її роль, яку вона відіграє у формуванні громадянського суспільства. Педагогічна складова останнього, а також роль педагогічної еліти у його конституюванні є предметом спеціальних досліджень. Але саме через освітню комунікацію, яка із інтеркультурної трансформується у транскультурну, здійснюється пробудження громадянської свідомості і відбувається конституювання світового громадянського суспільства [390, с. 33].

Характеризуючи функціональний потенціал інтеркультурної освіти, необхідність якої є вимогою мультикультурного суспільства, особливо треба зупинитися на її впливі у організаційній площині. Це торкається змін у реорганізації самої системи освіти, структурування таких освітніх просторів, як мультикультурні позашкільні осередки та центри, які спрямовані на створення нових форм культурного і суспільного життя, на розширення життєвих компетентностей, а також трансформування виховних та дидактичних практик із урахуванням діалектики інтеркультурності і транскультурності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Budin Gerhard. Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation // Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentarisierung / Gerhard Budin. // Hrsg. Wolfram Wills. – Tübingen: Stauffenburg-Verl. 2000 – S. 112-120.
2. Suhr Manfred. John Dewey zur Einführung. – Hamburg: Junius. 1994. – 209 S.
3. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М. 1921. – 128 с.

4. Büb Bernhard. Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. – Berlin: Ullstein Buchverlag. 2008 - 173 S.
5. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики : [пер. с нем.] / Г.-Г.Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н.Бессонова. – М. : Прогресс, 1998. – 704 с.
6. Култаева М. Д. Категория „BILDUNG” в немецкой философской традиции, или размышления о смысле и предназначении образования / М. Д. Култаева // Постметодика. – № 1 (23). – 1999. – С. 8–13.
7. Hornstein Walter. Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung / Hornstein Walter // Zeitschrift der Pädagogik- N4, 2001. – S. 517 – 537.
8. Treml Alfred K. Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung / Treml Alfred K. – Stuttgart: Kohlhammer. 2000. – 310 S.
9. Adloff Frank. Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis / Adloff Frank. – Frankfurt New York: Campus. 2003. - 170 S.

## **ВЫЗОВЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Триняк М. В.

Статья посвящена исследованию функционального потенциала интеркультурной коммуникации в образовательной плоскости в реалиях мультикультурного общества. Доказаны необходимость и важность обучения ее навыкам для формирования эффективного образовательного пространства. Анализируется вопрос целесообразности изменений в реорганизации таких образовательных пространств как внешкольные учреждения и центры, которые были бы направлены на создание новых форм культурной и общественной жизни.

*Ключевые слова:* интеркультурная коммуникация, образовательное измерение, мировоззрение, образование, воспитание.

## **MULTICULTURALIZM CALLS: EDUCATIONAL ASPECT**

Trynyak M. V.

This article is devoted to the research of the problem of functional potential of intercultural communication in the educational sphere under the condition of multicultural society. Opinions of many philosophes, pedagogues and other scientists are considered as a proof of intercultural communication importance in educational process nowadays. It is showed that methodological functional potential of intercultural and transcultural communication is also important for the pedagogical thought development, Europe integration strategies realization. The cooperation of intercultural and transcultural types of communication is presented as a factor of effective pedagogical theory and practice existence. It is underlined that not only horizontal but vertical intercultural and transcultural communication have important methodological potential not only on the level of verification but in the forming of basic issues of pedagogical sciences. Intercultural dialogue realizes principal of openness in practice. Characterizing socially-transformation role of function of educational intercultural communication it is important to show its role which it is plays in the forming of civic society. Also it is important to understand that functional potential of

intercultural communication has special influence on the organization format. It touches changes in reorganization the educational system itself, structuration of such the educational spaces as multicultural outside school establishments and centers which are to create new forms of cultural and society life.

**Key words:** intercultural communication, educational measure, world-outlook, education.