

УДК 37.013

П 37

Ольга ПЛАХОТНИК

КЛАСИЧНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА: СПРОБА ВИПРАВДАННЯ

Статтю присвячено філософському аналізу освітніх парадигм у їх взаємозв'язку з базовими парадигмами філософського мислення. Зокрема, розглянуто сутнісні характеристики класичної освітньої парадигми. Показано, що виховання, навчання і освіта – це не лише феномени різного рівня, а й приналежність культури різних епох нової європейської історії. Зроблено спробу “реабілітації” високого статусу класичної освіти з'ясуванням процесів підміни освіти її частковими складовими – вихованням або навчанням.

Ключові слова: класична освіта, класична філософія, парадигма, навчання, виховання.

Поняття класичної освітньої парадигми (або, говорячи буденно, класичної освіти) може бути схарактеризоване сьогодні як парадоксальне. Його суперечність полягає в тому, що з боку науки чи гуманітарних знань воно виступає об'єктом (часом – нищівної) критики. Мовляв, чи не найголовніша причина глобальних проблем сучасності – в експансії класичної європейської (наукової та освітньої) парадигми з її культивуванням розуму, раціональності, прагматизму. З іншого боку, для буденної свідомості означення “класичний” (і стосовно освіти – особливо) є виключно позитивно конотованим. “Класична освіта”, “класичний університет” залишається для мільйонів “споживачів” освіти чимось надзвичайно якісним, близьким до ідеалу. Отже, в чому причини такого парадоксу? Що таке освітня парадигма взагалі і класична освітня парадигма зокрема? Як можна схарактеризувати сучасний стан української освіти? Чи можлива експлікація “чужорідних” освітніх парадигм в освітнє поле

України? Ці начебто суто теоретичні питання мають все ж неабияке значення для сучасної освітньої практики. Вони загалом спрямовані на пошуки шляхів модернізації української освіти відповідно до викликів ХХІ сторіччя і вимог української державності.

Поняття освітньої парадигми відносно нове для вітчизняного гуманітарного простору. Як відомо, введення в науковий дискурс слова “парадигма” належить Т.Куну (“Структура наукових революцій”, 1962). Проте в межах сучасної філософії поняття парадигми отримало поширення при описанні еталонних теоретико-методологічних підвалин наукового пошуку.

Категорія “освітньої парадигми”, як показав проведений нами контент-аналіз сучасної україно- та російськомовної гуманітарної літератури, вживається сьогодні у двох вимірах. Перше, вужче значення, робить його синоніміїм до понять “освітня модель”, “традиція”, “система” тощо і корелює з розподілом освітнього простору за ознакою відмінностей державних освітніх політик. Наприклад, К.Корсак у статті “Світова освіта: тенденції змін та зовнішні фактори” [2, 14] наводить такий перелік сучасних освітніх парадигм: есенціалізм (або англійська традиція), енциклопедизм (або французька традиція), політехнізм (радянська та частково німецька традиція) та прагматизм (американська традиція). Саме таке розуміння освітньої парадигми властиве більшості західних дослідників у галузі філософії освіти.

Друге, набагато ширше значення категорії “освітня парадигма” характерніше для вітчизняної філософії освіти і тісно пов’язане з культурно-історичним поділом типів наукової раціональності (В.Швирьов, П.Гайденко), типів філософського мислення (В.Конев), стратегій філософування (М.Мамардашвілі), систем мислення (П.Бурдье) на класичний та некласичний (пізніше додається постнекласичний). У зв’язку з цим виділяють класичну і некласичну (іноді – додатково постнекласичну) освітню парадигми. Деякі автори використовують інші позначення освітніх парадигм: “предмето-центрована” – “особистісно-центрована” (Л.Меркурєва), “наповнювальна” – “гуманітарна” (Ю.Сенько), “навчально-трансляційна” – “нова” (А.Лобок), однак по суті всі наведені бінарні опозиції є синоніміїними до наведеного розподілу на класичну і некласичну парадигми.

Наше дослідження опирається на друге – розширене – тлумачення поняття освітньої парадигми і розуміє її як найбільш узагальнений хронотоп освітнього простору в його співвіднесенні з найзагальнішим розподілом парадигм філософського мислення на класичну і неklasичну.

Як бачимо, проблема освітніх парадигм є достатньо вивченою і описаною, проте, переважно, з точки зору педагогіки чи теорії навчання. Привертає до себе увагу термінологічне розмаїття, що панує в цій сфері, а також виражена емпірична обґрунтованість і практична спрямованість досліджень. З іншого боку, прерогативою філософії залишається розгляд парадигм філософського мислення або філософської раціональності. Ідея співвіднесення першого і другого різновидів парадигм (освітньої і філософської) простежується у сучасній літературі радше пунктирно. А розгляд освітніх парадигм під філософським кутом зору, з опертям на суто філософську методологію, взагалі видається нам справою досить новою для вітчизняної гуманітаристики. Тому ця стаття є спробою саме такого аналізу.

Основна мета нашого дослідження може бути визначена таким чином: проаналізувати культурно-історичний зв'язок філософських і освітніх парадигм, зокрема, на прикладі класичної парадигми. Для досягнення мети ми плануємо послідовно розв'язати такі завдання:

- визначити основні риси класичного типу філософування;
- змалювати базові характеристики класичної освітньої парадигми як відображення філософської “класики”;
- прояснити зміст категорій “освіта”, “навчання” та “виховання” у контексті класичної освітньої парадигми;
- “виправдати” класичну освіту в річищі спрямованої на неї критики й показати деякі реальні причини сучасної освітньої кризи.

Говорячи про класичну освітню парадигму, спробуємо спершу розглянути основні характеристики класичного типу філософування. За М.Мамардашвілі, філософська “класика” – це “сукупність ідей та уявлень, структур, мисленневих навичок, що їх виробила післявідродженнева європейська культура з духовного матеріалу філософій Бекона, Декарта та інших мислителів і що отримала завершену, підсумкову форму у Гегеля, Фойєрбаха і Канта включно” [3, 373]. Саме в такому розумінні класична філософія мислиться сьогодні як деяка статична монолітна топічна одиниця, відштовхуючись

від якої можливий перехід до іншої, некласичної моделі філософування.

Рухаючись до класики, філософія проходить через простір середньовікової християнської думки, коли відбувається віднаходження внутрішнього духовного світу людини, потаємних, незалежних від зовнішнього, переживань. Саме тут, у процесі зіткнення двох цих телосів (внутрішнього і зовнішнього), відбувається зародження суб'єктивності, її інтелектуальне усвідомлення.

Класична філософія, виростаючи із заперечення середньовічних традицій і повторного звернення до античності, практично узаконює цей "здобутий" внутрішній простір (суб'єктивність), руйнуючи тим самим цілісний простір античності. Розірваність минулої абсолютної цілісності породжує прагнення до нової завершеності, проте вже всередині цієї розірваності, всередині суб'єктно-об'єктного світу. Класична філософія по суті є філософією самосвідомості і рефлексії. Рух всередині простору рефлексії і самосвідомості дає думці можливість упізнати свою раціональну, упорядковуючу, казуалістичну природу, що одночасно переноситься думкою із себе на весь зовнішній, доколосний світ. Не тільки будь-які феномени свідомості, але й сам світ стає причинно-зумовленим, таким, що живе за законами причинно-наслідкової підлеглості. Предметом класичної раціональності виступає раціональність наявного Буття.

Саме в класичній філософії відбувається практично повне злиття онтологічної та гносеологічної проблематики, причому з явною перевагою останньої, адже тільки можливість бути раціонально пізнаним є умовою одержання онтологічного статусу. Філософія всередині класичної моделі може помічати і будувати свої взаємовідносини із будь-яким іншим для себе об'єктом рівно настільки, наскільки він може бути пізнаним. Ця сама тенденція відбивається й на теренах освіти.

Статус дійсності в класичній моделі отримує лише реалізація "раціональних відносин свідомості" або "раціонально зрозумілого інтересу" [3, 385]. Дійсність стає виконанням зрозумілого, і, в решті решт, поняттям. Поняттям, здатним охоплювати і відтворювати цю дійсність як об'єктивний світ, стає поняття діяльності, оскільки саме діяльність і є не що інше, як копіювання раціональної структури свідомості назовні, с утворене свідомістю, а тому доступне їй.

Аналізуючи класичний тип філософування, М.Мамардашвілі виділяє

такі його допущення (основи):

1) допущення тотальної здібності усвідомлення і відтворення будь-якого як внутрішнього, так і зовнішнього об'єкта;

2) допущення повної прозорості для мислячого індивіда суб'єктно-об'єктних відносин та його трансльованих в культурі продуктів, як матеріальних, так і духовних;

3) допущення ідентифікації суб'єкта з певною абсолютною точкою відліку, що достеменно є і в, і над буттям, яке відкривається свідомості [3, 385].

Класичне раціоналістичне уявлення про існування якоїсь “безумовно вірної пізнавальної позиції” суб'єкта виступає як ідейна передумова авторитарної системи освіти, монологізму, тобто тієї сукупності освітньої методології, що складає класичну освітню парадигму. Проте, критикуючи класичний раціоналізм, треба відзначити й інший його бік: саме в річищі європейської раціоналістичної традиції Нового часу і Просвітництва формується концепт “вільної відповідальної самоусвідомленої думки, яка не підкоряється тиску зовнішніх сил, чи то інерція буденної свідомості, авторитет традиції, релігійні догми, не кажучи вже про грубий ідеологічний та соціальний диктат” [5, 192].

Суб'єкт раціонального мислення несе повну відповідальність за зміст своєї думки, і саме в цій відповідальності вбачав Кант сутність просвітництва: “Просвітництво – це вихід людини із стану свого неповноліття.... Неповноліття є нездатність користуватися власним розсудом без керівництва з боку когось іншого. Май мужність користуватися власним розумом! – таким, отже, є девіз Просвітництва” [1, 27].

Отже, переходячи до опису класичної освітньої парадигми, відзначаємо такі її риси.

По-перше, класична філософія вимагає від освіти, насамперед, бути гранично усвідомленою і відтворюваною у кожному своєму моменті. Вимога усвідомленості по суті породжує в освіті її новий простір – простір, де освіта має не просто відбуватися або мати місце, але, головню, усвідомлювати себе, здавати собі справу про саму себе. А вимога відтворюваності напряду перетворює освіту у виробництво, перевтілюючи тим самим її первинну, споконвічну територію на “педагогічне виробництво”. Освіта в класиці не може відбуватися сама

по собі, вона не відбувається, а твориться, і лише як людський витвір вона може бути зрозумілою для філософії.

По-друге, саме для класичної філософії стають важливими в освіті її трансляційні характеристики. Освіта повинна бути, з одного боку, транслятором всієї процесуальної і продуктивної прозорості суб'єкт-об'єктних відносин, з іншого – сама при цьому залишається для них прозорою.

По-третє, освіта перестає належати тільки самій собі, й перетворюється на приналежність якогось суб'єкта, ініціатора та виконавця освітньої діяльності.

Як бачимо, класична філософія розуміє і тлумачить освіту як особливу інституціалізовану в суспільстві діяльність і саме як з діяльністю буде свої відносини з нею.

У межах розгляду класичної освітньої парадигми ми б хотіли повернутися до розведення понять “освіта”, “навчання” і “виховання”, оскільки, розглянуті в історико-логічній перспективі, вони набувають нового звучання. У цьому питанні нам видається надзвичайно важливою досі неопублікована, але відома завдяки коментарям Ф.Михайлова, думка В.Біблера про те, що “*виховання, освіта і навчання* в історії європейської культури – це три *різні*, реально і осмислено втілені на практиці способи її самовідтворення. Отже – три реально існуючі (і такі, що реально існували) соціально закріплені форми спілкування різних поколінь, які змінювали одна одну, не змішуючись між собою і одна одну не підміняючи” [4, 134].

В.Біблер наполягав на тому, що в епоху Просвітництва панували теорії і практики безпосереднього включення дітей у різновікове тісне коло, яке забезпечувало нормальне (тобто морально і естетично орієнтоване) дорослішання дитини. У цій системі не було місця ні навчанню, ні освіті; була лише “європейська культура виховання” (В.Біблер). Відповідно, філософсько-теоретичними підвалинами такого типу спілкування виступав “Еміль, або Про виховання” Ж.-Ж.Руссо.

Далі, за Біблером, соціокультурні форми дорослішання європейців змінювались разом з ускладненням і розвитком виробництва, і на зміну “культури виховання” приходять “культура освіти”. Практично вона втілюється у виникненні різгалуженої мережі багаторівневих освітніх інститутів, а філософське її коріння виходить із системи Гегеля. Саме

у “Феноменології духу” Гегель теоретично обґрунтовує “подвійний” історизм дослiшання душі й тіла людини як процесу формування його образу: “Иными словами, это процесс *созидания* (die Bildung) в нем образа человека, процесс его *образования* (bilden) как субъекта активного самовжвлення в духовно-практическую историю человечества. Это и есть *образовательный* процесс – процесс теперь уже не *воспитания*, а создающего его человеческую суть образования...” [4, 135].

За Біблером, історична форма культури виховання не зникала взагалі, а діалектично “знімалась” новостворюваною “культурою освіти” і переміщувалася із сфери публічного у сферу приватного – тобто в лоно сім’ї. Щодо публічних освітніх закладів (зокрема, класичних гімназій), то в них дитина поринала у світ високої культури Античності, потім – Християнства, потім – у царину раціонального пізнання основ наук Нового часу. Саме тому багато дослідників вважає, що “культура освіти” була ідеальною формою “гуманізму в освіті”, оскільки поєднувала в собі гуманітарну духовність як з духовністю строгого раціоналістичного дискурсу, так і з гуманністю високих вимог до особистих афективно-осмислених зусиль учнів.

Недовговічність існування “культури освіти” в реальній історії, на нашу думку, не випадкова, й безпосередньо пов’язана з процесом розвитку техногенної цивілізації, розквіту наук і технологій. Об’єктивним відображенням суспільної потреби у “вирощуванні” суб’єктів індустріальної цивілізації, яка надходить, була ідея пансофії Я.А.Коменського – навчати всіх усьому (“Велика дидактика”). Створена Коменським “пансофічна школа” і супровідні її підручники та методично-організаційні відкриття спричинили революцію у європейській освіті, заклавши підвалини нової культури – “культури навчання”. Саме її головно мають зараз на увазі, говорячи про класичну освітню парадигму. Головною рисою “культури навчання” стала властива вченню Коменського демократичність: класно-урочна система знімала проблему особистісної взаємозалежності людей (характерну для більш ранніх освітніх культур). Проте ця ж сама класно-урочна система, що заповонила майже увесь освітній простір до початку ХХ сторіччя, стала передумовою технологізації навчання, його зведення до утилітарно-трансляційних функцій. Власне, передумовою усіх тих

вад, які ми відмітили раніше, характеризуючи класичну освітню парадигму.

Отже, виділяючи власне “освіту” як тільки одну із форм європейської класичної освітньої традиції, ми починаємо розуміти, що сучасна критика класичної освітньої парадигми має своїм об’єктом не “класичну освіту”, а ті квазіфеномени освітніх практик, які мають місце внаслідок підміни освіти навчанням або вихованням. Тому нам би хотілося “реабілітувати” високий статус класичної освіти як дійсно ідеальної форми освіти всередині європейської традиції класичної раціональності.

Цей висновок логічно призводить до наступного: класична освіта, як це показав В.С.Біблер, є діалектичною єдністю процесу виховання (зосередженого в сім’ї, тобто у сфері приватного) і процесу навчання, що відбувається у сфері публічного, тобто у спеціалізованих навчальних закладах. Отже, стає зрозумілим як співвідношення і субординація понять “виховання”, “навчання”, “освіта”, так і їх значення у здійсненні повноцінної класичної освіти.

Ми спробували проаналізувати культурно-історичний зв’язок філософських і освітніх парадигм, зокрема, на прикладі класичної парадигми. Основними висновками даного дослідження у світлі поставленої мети і низки завдань, що її розкривають, є такі положення.

1. До основних рис класичного типу філософування належать: строге дотримання суб’єкт-об’єктного виміру дійсності; переважання гносеологічної проблематики над іншими; розуміння суб’єкта як раціонального і відповідального.

2. Базові характеристики класичної освітньої парадигми (як відображення філософської “класики”) можуть бути змальовані, як: обов’язкова усвідомленість і відтворюваність освіти; першочергова значущість трансляційних функцій освіти; обов’язкова приналежність освіти тому суб’єктові, який ініціює й розгортає освіту. Як наслідок – розгляд освіти виключно як діяльності, з усіма її супутніми характеристиками.

3. У контексті класичної освітньої парадигми категорії “освіта”, “навчання” і “виховання” набувають певного культурно-історичного змісту як три різних способи самовідтворення культури, три реально існуючі (і такі, що існували в минулому) соціально закріплені форми

спілкування різних поколінь, які змінювали одна одну, не змішуючись і одна одну не підмінюючи.

4. Класична освіта в річищі направленої на неї критики може бути певною мірою виправдана, адже головним об'єктом критики є не "культура освіти" (за В.Біблером), а саме та підміна освіти навчанням, яка відбулася пізніше, в епоху "культури навчання". Саме ця підміна може вважатися джерелом подальших деформацій класичної освіти, її технологізації і дегуманізації.

Обгрунтовуючи актуальність і ступінь новизни цієї статті, ми зауважували, що це тільки початок великого соціально-філософського дослідження. Розглянуто лише одну з освітніх і філософських парадигм – класичну. Попереду стоїть завдання аналогічного характеру для некласичної й (або в тому числі) постнекласичної парадигми. У перспективі ми плануємо також дослідити взаємозв'язок постмодерну як типу культури і постмодерністських освітніх практик. І, нарешті, актуальним видається аналіз сучасного стану освіти в Україні з точки зору парадигмального підходу – де ми і куди рухаємося. Бо саме у царині освітньої практики (на підставах філософії освіти) формується майбутнє української державності.

1. Кант И. Сочинения. В 6-ти т. – М.: Политгиздат, 1966. – Т. 6. – 468 с.
2. Корсак К.В. Світова освіта: тенденції змін та зовнішні фактори // Постметодика, 1996. – №4 (14). – С. 14 – 17.
3. Мамардашвили М.К. Классическая и современная буржуазная философия // Мамардашвили М.К. Необходимость себя. – М.: Мысль, 1997. – С. 350 – 411.
4. Михайлов Ф.Т. Образование философа // Перемены, 2001. – №1. – С. 133 – 147.
5. Швырев В.С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии. – 1999. – №3 (19). – С. 189 – 203.

Ольга ПЛАХОТНИК. **Классическая образовательная парадигма: попытка оправдания.** Стаття посвящена філософському аналізу освітніх парадигм (в частині, класичної) в їх взаємозв'язку з базовими парадигмами філософського мислення. Утверджується, що виховання, навчання і освіта – це не тільки різноманітні феномени, але й належність різних культур новітньої історії. Осуществлена попытка "реабілітації"

высокого статуса классического образования освещением процессов подмены образования частными его составляющими – воспитанием или обучением.

Ключевые слова: классическое образование, классическая философия, парадигма, обучение, воспитание.

Olha Plakhotnik. Classical educational paradigm: The attempt of justification. The article is devoted to philosophical analysis of educational paradigms in their connection with basic paradigms of philosophical thinking. Particularly, the main features of classic educational paradigm are considered. It is shown that bringing-up, training and education are phenomena of different levels. They belong to different cultures of new European history. Also illustrating of some definition mix made the attempt of classic education justification: an education was mixed by training or bringing-up.

Keywords: classic education, classic philosophy, paradigm, training, bringing-up.