

Аналізується використання поняття "парадигма освіти" в освітньому дискурсі і застерігається від вільного його трактування. Пропонується кунівське визначення поняття "парадигма" покласти в основу використання поняття "парадигма освіти" як однієї з форм едукологічних репрезентацій знань.

Анализируется использование понятия "парадигма образования" в образовательном дискурсе и предостерегается от свободной его трактовки. Предлагается куновское определение понятия "парадигма" положить в основу использования понятия "парадигма образования" как одной из форм эдукологических репрезентаций знаний.

The use of the education paradigm concept in the educational discourse is analyzed, and a liberal interpretation of it is cautioned against. T. Kuhn's definition of the paradigm concept is suggested to be taken as a basis for the use of the education paradigm concept as one of the forms of the educological representations of knowledge.



УДК 37.013.73

ЕДУКОЛОГІЧНІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЗНАНЬ: ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

С. Ф. Кленко

Обговорення моделей систем освіти переплітається з дискусією про освітні парадигми. Цим терміном позначають як сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи. Цей термін скальковано з кунівського поняття наукової парадигми. Останнє передбачає: 1) загальні принципи діяльності вчених, визначені культурні стандарти, еталони, що є зразками при вирішенні дослідницьких завдань; 2) визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язань. Термін "парадигма" в такому розумінні став надзвичайно популярним в освітньому дискурсі, але водночас розпочався процес втрати його первісного змісту і на сучасному етапі терміном "парадигма" переважно може бути названо будь-які концептуальні побудови.

Традиція пошуку синтезу, цілісності різноманітних сторін людини і суспільства є сутнісною для культури і збігається з внутрішньою тенденцією її розвитку. У цій традиції "парадигмальні зрушення" в гуманітарному знанні у 1960-х рр., пов'язані з проблематизацією явищ, безпроблемних із погляду "нормальної науки" (Т. Кун), формування конструкціоністської парадигми у полеміці з "есенціалізмом" і "примордіалізмом", вивчення пізнавальних, мовних і соціальних практик у взаємообумовленій єдності привели до розуміння репрезентації знань як внутрішньо складного, драматичного, творчого акту (С. Холл) [1],

а також і пошуку освітніх парадигм як орієнтирів для виходу суспільства на якісно новий рівень мислення й діяльності. Проте Б. М. Фішер (1967) встановив, що основні педагогічні парадигми, які було виділено, – традиційна, особистісно зорієнтована, соціальної ефективності і соціальної меліоризм (меліоризм – ідеалістичний погляд на добро і зло, коли зло визнається неминучим, але вважається можливим поступове розширення сфери добра) швидше є міфами сучасного індустріального суспільства, ніж реальними системами освіти [2]. Проте парадигмальний дискурс в освіті здавався і далі вважається засобом удосконалення освітніх систем і реальних на-вчальних закладів. Визнається, що в історії освіти і педагогічної думки має місце поліпарадигмальність – одночасне співіснування різних соціокультурних освітніх парадигм. Геоцентрична, соціоцентрична, натурцентрична і антропоцентрична парадигми – результат віддзеркалення і актуальної культури у певній точці "простору і часу", і "зіткнення" традиційної й інноваційної стратегій при переході від одного типу культури до іншого. Взаємозв'язок моделей освітнього процесу і педагогічних парадигм, концептуальні освітні моделі кладуться в основу поліпарадигмальної систематизації педагогічних знань, тому варто встановити, наскільки модельно-парадигмальна репрезентація знань про освіту відповідає нормам наукової репрезентації знань.

У перекладі з давньогрецької слово "парадигма" означає "зразок". У філософії це поняття поширилося після інтерпретації

парадигми як "визнаних усіма наукових досягнень, що протягом визначеного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх рішень" [3, Кун Т., 1962, С. 11]. Розвиваючи ідеї Т. Куна, С. Гроф у широкому розумінні визначає парадигму як "набір переконань, цінностей і технік, що їх поділяють члени наукового об'єднання" [4]. Таке об'єктивістське розуміння наукової парадигми як формату репрезентації наукових знань транслювалося у педагогічні науки й освіту загалом. Так, К. В. Бондаревська, С. В. Кульневич обґрунтовують поняття парадигми у педагогіці (педагогічна парадигма) як "усталену, що стала звичною, точку зору, визначений стандарт, зразок у розв'язанні освітніх і дослідницьких завдань" [5, С. 217]. Г. Б. Корнетов трактує педагогічну парадигму освіти як "сукупність стійких повторюваних сенсотвірних характеристик, що визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їхньої рефлексії" [6, С. 66]. На думку цього ж автора, "педагогічні парадигми концептуально осмислюють визначені базові моделі освіти, описуючи та інтерпретуючи їх із педагогічної точки зору як модель педагогічного процесу в термінах і поняттях педагогіки як особливої галузі наукового знання" [там само].

Найбільш відповідне кунівському поняттю наукової парадигми визначення освітньої парадигми, на наш погляд, подає С. А. Смірнов (1996), розуміючи її як певний спосіб існування культури й усередині неї як форми і способу відтворення людиною власних вроджених життєвих ресурсів: "Освітня парадигма – це не просто власне метод навчання в школі, а тип буття і мислення, що панує в той чи інший період життєдіяльності людини і базується на деяких опорних принципах. Освітня парадигма укорінена в онтології людини. За філософією освіти приховується глибинна антропологічна й онтологічна парадигма. Якщо ми хочемо щось зробити в освіті, то повинні її зрозуміти саме як онтологічний процес, процес умирання і зародження нових форм буття і мислення, а не просто щось, що відбувається в школах і ВНЗ" [7, С. 64].

Як показує М. І. Романенко (2003), у сучасних умовах здійснюються численні спроби синтезувати кунівський підхід до науки та традиційно-філософський. Потрібно погодитися з висновками М. І. Романенка щодо стану розроблення проблеми філософсько-освітньої парадигми у вітчизняній науці, а саме – що "поняття парадигми вживається переважно не строго термінологічно", "використовується як синонім понять "ідея", "концепція" тощо, а історико-генезисний аналіз філософсько-освітніх парадигм зводиться здебільшого до аналізу

трьох конкурентних історичних типів філософсько-освітньої парадигми (просвітницької, індустріальної та постіндустріальної) в сучасних умовах [8, С. 12].

Водночас М. І. Романенко вважає, що парадигму освіти створює філософія освіти: "Узагальнююче-рефлексивна та проєктивно-спрямовуюча функції філософії освіти по відношенню до розвитку освітньої системи проявляються в тому, що вона створює її парадигму – змістовно та формально інтегровану сукупність найбільш загальних засадничих системостворюючих ідей та принципів, що визначають теоретико-методологічні та світоглядні основи освітньої практики та педагогічної теорії. Філософсько-освітня парадигма є квінтесенцією філософсько-освітнього знання, саме на цьому рівні досягається його цілісність та взаємообумовленість окремих напрямів та структурних компонентів, а також кристалізується соціокультурна функціональність даної сфери знань. Із змістовного боку філософсько-освітня парадигма ґрунтується на узагальненні основних підходів до вирішення свого проблемного поля у всіх його аспектах, за винятком внутрішніх проблем ґносеологічного характеру" [там само, С. 7].

Н. Л. Коршунова, досліджуючи вживання поняття "парадигма" в освіті, дійшла висновку, що в "обстановці посилення антифундаменталістських тенденцій не тільки на практиці, але і в науці висування самого поняття освітньої парадигми, в основи якого може бути покладено суперечливі концепції, ... що набувають статусу належного, є помилковим. Воно загрожує повною втратою цільових орієнтирів і посиленням понятійного, термінологічного і концептуального хаосу". Н. Л. Коршунова вважає, що "парадигму не можна розробити", ніяку парадигму не може бути упродовжено", вона не може поширюватися у декларативний спосіб. Із цих позицій цілком небезпідставно можна стверджувати, що висування принципу поліпарадигмальності несе в собі антифундаменталістський, саморуйнівний заряд. Лише на основі вільного обговорення можна прийти до згоди у виборі методологічних норм. Сьогодні немає кращої спільної мови для сполучення різних поглядів на питання освіти і науки про неї, ніж мова цінностей" [9, С. 17–18].

Погоджуючись з думкою Н. Л. Коршунової про те, що "парадигму не можна розробити", усе ж апеляція дослідниці до "мови цінностей" як найкращої спільної мови інтеграції науки про неї нам видається недостатньою і навряд чи продуктивною. Проведений нами аналіз аксіології освіти показує, що ціннісна репрезентація освіти за умов плинності самого поняття "цінності" і "переоцінки цінностей" є непродуктивною [10]. Маємо знайти для еду-

кології не лише аксіологічні підстави, а й онтологічні, епістемологічні та методологічні [11].

Аксіологічний дискурс в освіті, до речі, і породжує "парад парадигм" в освіті, на який вказує В. В. Краєвський у післямові до статті Н. Л. Коршунової і який нагадує ту ж безліч непедагогік і педагогік (гуманна педагогіка, педагогіка самовизначення, педагогіка модальності, біблійна педагогіка, педагогіка ототожнення, інтегральна педагогіка, театральна педагогіка, бібліотечна педагогіка, непедагогіка, педагогіка розвитку, педагогіка світу, педагогіка середовища, ембріональна педагогіка (педагогіка ще не народженої дитини), "акселератна", музейна педагогіка, педагогіка художнього музею тощо), наступ яких В. В. Краєвський свого часу піддавав справедливій критиці. "Схоже, історія повторюється. Тоді була педагогіка, тепер – парадигма" [12].

Один із провідних теоретиків семіотики Ролан Барт (1915 – 1980) зауважував: "Поняття парадигми є, очевидно, істотним для з'ясування того, що таке структуралістське бачення: **парадигма – це по можливості мінімальна множина об'єктів (одиниць), із якої ми запитуємо такий об'єкт чи одиницю, який хочемо наділити актуальним змістом**" [13]. Парадигмальний парад в освіті – це і є пошук, за словами Р. Барта, мінімальної множини об'єктів (одиниць), із якої ми запитуємо такий об'єкт чи одиницю, який хочемо наділити актуальним змістом. Дискурс в освіті про парадигми зводиться до визначення "структуральною людиною" освітніх одиниць та з'ясування правил взаємного з'єднання. Проте на відміну від бартівського підходу до поняття парадигми, в освітньому дискурсі "діяльність із монтування" парадигм передуює "діяльності із запитування", а остання, як відомо, за М. Гайдеггером, є прерогативою філософського дискурсу.

Та незважаючи на застереження Н. Л. Коршунової, що "парадигму не можна "розробити", що ніяку парадигму не може бути "упроваджено", вона не може поширюватися у декларативний спосіб", парадигми для освіти і далі розробляють і конструюють. Наприклад, І. М. Степанова розробляє "парадигму інтегративного есенціалізму, відповідно до якої сутність людини є інтегративною, що поєднує всі складові в людині" і "парадигму стратегії освіти цілісної людини" [14]. На її думку, "панівні на різних етапах розвитку історико-філософського знання образи людини є парадигмами, роль яких аналогічна ролі парадигм у науці і які характеризують етапи розвитку філософської антропології" [15, С.14 – 15].

Аналогічно М. І. Романенко вважає: "Нове становище системи освіти в сучасному суспільстві вимагає розробки нової фі-

лософської парадигми освіти, що на новому соціальному та гносеологічному підґрунті здійснила б синтез теоретико-методологічних, ціннісних та операціонально-технологічних аспектів освітньої діяльності. В умовах множинності освітніх теорій та практик, соціокультурних репрезентативній освітнього поля, методологій філософських досліджень розробка проблеми парадигмальних основ розвитку сучасної освіти може бути здійснена лише шляхом метапарадигмального синтезу" [8, С. 24].

Для І. М. Степанової "педагогічні парадигми представляють стратегії освіти" [15, С.11], а "освітні стратегії світоглядно і методологічно обґрунтовані філософсько-антропологічними парадигмами сутності людини" [Там само, С.14–15].

Отже, парадигмальної чіткості в освітньому просторі не встановлено. Формулювання "традиційних", "нових", "гуманістичних" парадигм нагадує "тупцювання по спіралі". В основу типологізації освітніх парадигм багатьма сучасними авторами кладеться критерій пріоритету в рамках класичної постановки проблеми "загального – одиничного": "перша парадигма, що позначається як "традиційна", заснована на пріоритеті загального (загальних форм знання, загальних цінностей, науковості), друга ж, "нетрадиційна", – на пріоритеті одиничного (особистісного знання, морального розвитку особистості)" [16, С. 60 – 73]. Не претендуючи на розв'язання питання класифікації парадигм освіти, доцільно передусім дослідити пропозицію П. Бурдье, інтерпретатора освіти як "поля боротьби за капітал", стосовно заміни "педагогіки свідомості" "некартезіанською педагогікою" [17] в контексті протиставлення картезіанської і некартезіанської наукових парадигм. **Ми віднаходимо її актуальність у формулюванні О. Г. Бермусом питання "про принциповий вибір, що стоїть за всіма альтернативами сучасного науково-педагогічного знання" як "зіставлення картезіанської і некартезіанської педагогіки"**. Щоправда, цей автор розрізняє означені феномени за їх відношенням до сфери раціонального. Картезіанська педагогіка, на його погляд, базується на декількох законах логіки (закон тотожності, закон виключеного третього тощо), некартезіанська педагогіка "виходить із множинності реальностей, чия раціональність не є фактом або аксіомою, але своєрідним викликом" [18, С. 28].

На нашу думку, таке тлумачення картезіанської педагогіки є спрощеним, її необхідно передусім ідентифікувати з педагогікою Я. А. Коменського. Останню ж одні дослідники вважають пройденим історичним етапом, а інші – такою, що потребує подальшого наполегливого впровадження. Картезіанську педагогіку, яка вимагає йти "від відомого – до невідомого, від простого –

до складного, від абстрактного – до конкретного”, звинувачують у порушенні постулатів гуманізму, у збереженні школи як тоталітарного інституту, що примусово розподіляє штучну “систему знань”. П. Г. Щедровицький узагалі звинувачує проект Р. Декарта і Я. А. Коменського – філософський індивідуалізм – у сучасній кризі екології, господарства, політики, культури, а сучасну систему освіти бачить як останній оплот цього проекту [19]. Предметом критики є і один із принципів картезіанської педагогіки – пансофізм як редукування накопиченої людством культури засобами класно-урочної системи у знаковій формі.

Звичайно, така інтерпретація педагогіки Коменського як картезіанської також є певним спрощенням. П. Соколов, наприклад, виявив неможливим розділення педагогічних систем у XVII ст. відповідно до роздвоєності філософських позицій на беконів емпіризм і картезіанський раціоналізм. Дослідник виділив серед них шість самостійних систем – Ратіхія, Коменського, Франке, Пор-Руаяля, Фенелона, Роллена [20]. Усе ж аргументом для характеристики педагогіки Коменського як картезіанської є “метафора годинника” – основа науки Нового часу, з якої виходив не лише Коменський, а і Р. Декарт, Ф. Бекон, Г. Галілей, І. Ньютон, Дж. Локк. Відомий факт про негативне ставлення Декарта до плану Коменського подати всю сукупність наук в одній книзі послабляють і власне бажання Декарта (до речі, і Вітгенштейна) позбутися всього зайвого в людському знанні, і оцінка ролі Коменського в розвитку педагогіки, яку дав Лейбніц, порівнявши її з роллю Декарта і Бекона в розвитку філософії, а Коперника – астрономії.

Картезіанську мову, що експлікувала знаковість як свою фундаментальну координату, некартезіанська педагогіка намагається замінити асоціативною мовою психоаналізу і постструктуралістською філософією, “мовою зі стертою знаковістю”. Оголошення педагогіки як “кроку на розширення простору існування” особистості, що її в наш час може врятувати лише “диктатура, виправдана тільки як педагогіка”, зумовлює вимоги міждисциплінарності та інтеграції. Останні є як вираженням невдоволення наявними мовами, так і нерідко спричинені нерозумінням їхніх технологічних функцій. Узагалі, мабуть, не існує прямої кореляції між картезіанством і породженою ним педагогікою, але обидві ці репрезентації ідей Декарта не відхилилися далеко від його ключової ідеї стосовно ролі репрезентацій знань в освіті: “Доброчесна людина не зобов’язана переглянути всі книги або ретельно засвоїти все те, що викладають у школах; більше за те, якби вона витратила занадто багато часу на вивчення книг, це викликало б якусь прога-

лину у її вихованні. Протягом життя їй необхідно зробити багато інших справ, і її життєве дозвілля повинно бути розподілено настільки певно, щоб велика частка цього дозвілля відводилася на звернення добрих справ, поняття про які буває їй все-лено її розумом, навіть якщо вона інших повчаних не отримує” [21, С.154].

Антикартезіанством “некартезіанських координат” не створено. А чи можлива тоді некартезіанська педагогіка? Еквівалентне формулювання цього питання: “Чи навчимося ми вчити і вчитися”? Актуальність цих питань визначається необхідністю деміфологізації простого рішення епохи освіти (освіта як панацея для людства) і прискорення педагогіки (соціокультурної практики, науки і навчального предмета) як аутсайдера методології науки, гносеології і наук про людину. **Вимога зміни педагогічної парадигми занурюється в “некартезіанські роздуми” про “некартезіанські науку і свідомість.** “Критична педагогіка”, що критикує позиції картезіансько-ньютонівської епістемології в освіті, пропонує “перевернути процес декартової логіки” у педагогіці, прийняти “парадигму відкритої освіти”, “фрактального навчання”.

Але давно відомо, що “гарна педагогіка” полягає в тому, що при дитині є гарна людина, тому “вальдорфська школа – не щось вигадане, а природне виховання, тому що так влаштований світ” (Г. Кюлевінд). Відомі некартезіанські настанови Ф. Ніцше, який філософію свідомості замінив філософією тіла. Актуальний і нині його заклик до “гордовитого європейця” дев’ятнадцятого сторіччя “навчитися організовувати хаос”, як це ніби уміли робити греки шляхом повернення до своїх істинних потреб. За Ніцше, у цьому – розвиток істинної освіти, хоч би він і спричинив падіння декоративної культури.

Гастон Башляр (1884 – 1962), намагаючись дати загальну характеристику некартезіанської епістемології, наполягає на дилематичному значенні нових теорій і концепцій [22]. У цьому ключ для розуміння педагогіки як “розширення”. **Некартезіанська педагогіка, як і неевклідова геометрія versus евклідова, є “додатковою” для картезіанської.** Додатковість, доповнюваність педагогік відкриває можливість завершення педагогічного мислення. Некартезіанська педагогіка з’являється на кордоні картезіанської, але вона ще не доводить на практиці ефективність своєї практики, лише змальовуючи кордони колишнього мислення, освітлює зворотним світлом темні місця неповних знань та декоративну культуру сучасного людства.

У парадигмальному дискурсі на важливу роль претендує антропологізм – антропологічний підхід в освіті як специфічна репрезентація едукологічного знання, експлікована в українській педагогіці і філо-

софії освіти у працях [23; 24]. Уточнимо зміст ключових понять у цьому контексті.

Як відомо, завершальною відповіддю на серію фундаментальних запитань у Канта передбачалася антропологія [25, С.150]. У цьому значенні антропологію, що розуміється як дискурс про людину, можна умовно назвати "останньою наукою", оскільки після неї інші науки неможливі і нам уже не потрібні.

У рамках "останньої науки" подолання "плачевного стану суспільних наук" почалося наприкінці XVIII ст., коли до вивчення людини вперше було застосовано методи, які досі використовувалися лише у фізиці або біології. Це був значний інтеграційний прорив в історії мислення, всі наслідки якого ми й тепер недостатньо виразно уявляємо. Первинною сферою прикладення антропології були примітивні суспільства, культури, розвинені поза європейською цивілізацією. У сучасному розумінні її предмет уже не пов'язаний географічними, культурними або історичними обмеженнями. Антропологія має на увазі нині вивчення людини загалом, у всіх суспільствах, на всіх широтах, за всіх епох.

У рефераті на книгу Ф. Лаплантіна (1987) [26] зазначається, що в структурному плані сучасна антропологія об'єднує мінімум п'ять основних напрямів дослідження (символічну, соціально-культурну, структурно-системну і динамічну антропологію) і методологічне різноманіття підходів, що спираються на біологічні (М. Спенсер, О. Конт, Б. К. Малиновський), історичні (Л. Морган), лінгвістичні ("інформаційні"), психологічні моделі. Особливостями сучасної антропології є опора на емпіричний досвід дослідника-етнографа, увага до дрібниць, повсякденного життя, що розкриває антропологу важливу структурну і динамічну впорядкованість у функціонуванні культур, орієнтація на загальність дослідження і порівняльний аналіз, що дає змогу (у цьому її відмінність від етнології) виявити спільні риси культур. Антропологія (як свідчить її історія) залежна від історичного й культурного контексту дослідження, і тому антропологу доводиться враховувати цей контекст як своєрідну складову частину об'єкта досліджень, чинник, що прямо впливає на умови спостереження [27].

Кажучи стисло, антропологія є експлікацією антропного чинника, що доведено нами в статті [28, Клепко, 2003, С. 3–12].

Увагу наукової антропології до дрібниць людського життя філософська антропологія упродовж майже століття намагається інтегрувати з дослідженням базових констант людського буття. Авторів Інтернет-проекту "Філософська антропологія" Санкт-Петербурзького університету бентежить, що філософи давно та безрезультатно б'ються над розв'язанням питання "що таке людина" і

висловлюють припущення, що, можливо, проблема людини зовсім не передбачає відповіді та виражає лише сумнів і неспокій, своїм фактом власне підтверджуючи наше існування. Ставить у глухий кут антропологію і лозунг Фуко про "смерть людини". Якщо немає ні суті, ні природи, ні самої людини, то що гарантує авторитет і істину філософської антропології? Проведене нами дослідження кращих зразків антропологічного освітнього дискурсу, замість репрезентації філософської експлікації антропного чинника, доказу визнання того, що людина – це унікальна, вільна і цілісна істота, віднаходить, що **вступ у філософську антропологію змушений маніфестувати наявність у сучасної людини своєрідного комплексу антропологічної неповноцінності, якщо використати поняття А. Адлера щодо стійкого почуття власної неповноцінності.**

Це переконливо підтверджує велика кількість іпостасей і парадигмальних центрів антропологічного підходу до освіти, нескінченна рекомбінація начал "конфліктного плюралізму антропології" у педагогічній антропології.

О. П. Огурцов проаналізував виникнення педагогічної антропології, зміну парадигм у педагогіці й усвідомлення кризи педагогіки, співвідношення філософської і педагогічної антропології, відмінності в трактуванні антропологічного підходу у педагогіці. Ним виділено найбільш значні іпостасі-концепції педагогічної антропології: інтегральна емпірична наука (Г. Рот), теорія самоздійснення особистості (І. Дерболов), методу (К. Дунелт), антропологічний спосіб розгляду (О. Ф. Больнов), феноменологія (В. Лох, Лангевелд), екзистенціальна аналітика (Е. Фінк), варіант трансценденталізму (К. Х. Дікопп), емпірична наука (Г. Здарзіл), біологічно орієнтована наука (М. Лідтке) [29]. М. Култаєва вказує на такі головні координати сучасної філософсько-педагогічної антропології: західно-європейська філософсько-антропологічна й екзистенціально-антропологічна парадигма, англо-американська педагогічна антропологія, постмарксистська і неомарксистська філософсько-педагогічна антропологія [30].

Будь-яка наука, а тим паче "остання", обіцяє розв'язання реальних проблем людини, і розв'язання з'явилося: освітній процес повинен будуватися з урахуванням сутнісних принципів антропологічного підходу: субстанційності (невідчужуваність прав людини); універсалізму (єдність людського роду), цілісності, свободи; різноманіття [31, С.181 – 183].

Але у що реалізувалося це рішення? Сучасна ситуація в освіті нерідко кваліфікується як перехід суспільства й освіти від системоцентристського до антропоцентристського типу. В антропоцентристській моделі людина проголошується головною

метою і цінністю суспільства, "мірою всіх речей". Усі явища природного й соціального світу розглядаються крізь призму людських цілей і цінностей. У системоцентристській моделі людина – засіб досягнення якихось надособистісних цілей, цілей системи (космоцентризм, теоцентризм, соціоцентризм, ідеоцентризм тощо). Відповідно до цих двох полярних ціннісних шкал конструюються дві гіпотетичні моделі освіти: системоцентристська, що формує людину як "коліщатко" або "гвинтик" соціальної системи, і антропоцентристська, коли метою освіти ніби є розвиток особистості, формування особистості як суб'єкта культури.

Чи можна погодитися з таким баченням в умовах наслідків кризи антропоцентризму ХХ століття, що доповнюють один одного ("люди як боги" і "люди як свині – і всі однакові")? Безумовно, відхід від системоцентризму – позитивний крок. Але чи не є антропоцентризм помилковим маршрутом?

Із розгляду сучасного стану репрезентації антропологічного знання можна зробити висновок про втрату парадигми "останньої науки" у проваллі антропологічної інтеграції.

Невдача в усуненні гетерогенності у підході до педагогічної антропології, брак способів і норм її викладу, які були б прийнятні якщо не для всіх, то хоча б для більшості прихильників педагогічної антропології, є переконливим симптомом невдачі інтеграції знань про людину. Відповідно можна і далі чекати несподіваного синтезу або реалістично почати осмислення того факту, що інтеграційна парадигма, яка бралася за основу розвитку антропології, неадекватна своєму об'єкту. Автор книги "Втрачена парадигма: природа людини" Едгар Морен заявляв, що він "завжди вірив у можливість створення іншого суспільства й іншого людства". Цієї віри навчає нас антропологічний дискурс.

Тривіальний принцип цілісності людини як її основи потребує уточнення і переінтерпретації відповідно до сучасних викликів. У наш час антропологія бачить реальну людину нецілісною, "розподіленою" за різними типами людей, різними ієрархіями і комплексами. Людина залишається спробою досягнення міфічної цілісності в дискурсі про цілісність. Останній є вираженням гіперкомпенсації комплексу антропологічної неповноцінності і перетворення його на комплекс переваги (антропоцентризм). Важко людині, звикнувши до гегелівської свободи ("не хотіти нічого крім самого себе"), звільнитися від антропоцентризму, який породжує антропологічну катастрофу, але це необхідно робити для створення "іншого суспільства та іншого людства". Найважливішим у цьому кон-

тексті є розроблення концепції надійного майбутнього суспільства, що висуне орієнтації і уявлення про напрями руху. Необхідне живе відкриття знання, наскільки наше суспільство готове вчитися, оскільки здатність і готовність до навчання є детермінантою сучасних освітніх технологій.

Потрібно обережно поставитися до претензій, що "в більшості історико-філософських текстів сутність людини розумілася односторонньо, зводяться до одного з її вимірів", які висловлює, наприклад, І. М. Степанова, вважаючи, що "тіло, душа, дух, засвідчуючи людину для інших і для себе, ... виконують специфічні соціокультурні функції, є репрезентацією суспільних відношень і культури" [15]. І. М. Степанова "панівні на різних етапах розвитку історико-філософського знання образи людини" кваліфікує як "парадигми, роль яких аналогічна до ролі парадигм у науці і які характеризують етапи розвитку філософської антропології". Розробляючи систематику вчень про сутність людини на підставі складу людини (тіло – душа – дух і як інтегративну властивість – соціальність), цей автор виділяє такі парадигми у філософській антропології: соматичний есенціалізм, психічний есенціалізм, спіритуалістичний есенціалізм, соціологічний есенціалізм, інтегративний есенціалізм. Соматичний есенціалізм І. М. Степанова проголошує філософсько-антропологічною підставою стратегії природовідповідної освіти, психічний есенціалізм – стратегії психічного розвитку індивідів, спіритуалістичний есенціалізм – стратегії духовної освіти, соціологічний есенціалізм – стратегії соціальної освіти, інтегративний есенціалізм – стратегії освіти цілісної людини. Перші три педагогічні парадигми виражають стиль мислення, властивий для класичної раціональності, передостання – здебільшого некласичної, остання – постнекласичної.

Що можемо сказати з приводу такої класифікації і тенденції антропологізму в освіті? Без сумніву, готовність до навчання обмежена антропним чинником (інтелектуальними, духовними, соціобіологічними здібностями, станом здоров'я, відчуттям необхідності тих або інших знань тощо) і повинна інтенсифікуватися антропологічним чинником. Не без підстав стверджується, що сучасний світ переживає епоху зміни соціального типу людини. **Філософи, відшукуючи суть людини взагалі, використовують півсотні визначень суті людської природи.** Серед характеристик людини широко відомі такі метафори (деякі з них уже згадувалися вище), які приховують хвилі і бурі філософських відкриттів: "political animal" Аристотеля, Homo faber, Homo bestia Ніцше, Homo ludens Хейзінги, "ієрархічна людина" В. Чалідзе, людина

модерну і постсучасна. П. Друкер у 1939 р. проголосив кінець економічної людини (Homo economicus), а в 1941-му окреслив майбутнє "людини індустріальної". "Людина Тюрінга" в комп'ютерній метафорі проголошується заміною людини "друкарської" (Маклюен), "організаційної" (В. Вайт), "корпоративної" (А. Джей), "Urbemensch" (надлюдини) (Ф. Ніцше), "людини ренесансу" (Дж. Форрестер). Пишуть про нейронну, "мережеву" людину (коли вона уподібнюється до нейрона або гвинтика в неосяжній мережі суспільства) тощо. Ключова метафора ери комунікації – Homo connectus. С. А. Цоколов інтегрує у єдиний простір три концептуальні плани людини, названі ним як Homo compositus (людина складена, системна), Homo katholikos (людина всесвітня, буттєва) і Homo egomet (людина – Я сама) [32].

О. П. Огурцов вказує, що педагогічна антропологія доповнила визначення людини різноманітним своїм підходом, зокрема, за типологією Й. Петерсена і Г. Б. Рейнерта (1994) такими:

1. Інтегральний підхід трактує людину як homo educandus і educabilis, тобто як істоту, котра виховується і потребує освіти (А. Флітнер, М. Рот, Лідтке).

2. Філософський підхід інтерпретує людину як "тварину, що не зупиняється" (Ф. Ніцше). Людина – це цілісність відкритих питань, "відкрита система" (О. Больнов, І. Дерболов, В. Лох).

3. Феноменологічний підхід розглядає людину як homo distinctus. Людина – це підліток, дитя, вчитель, школяр, батько, мати (М. Я. Лангевельд, Р. Лассан).

4. Діалектично-рефлексивний підхід трактує людину як "політичну тварину". Людина виявляє себе у модусі соціального та індивідуального самоздійснення (М. Бубер, Е. Левінас, Т. Адорно, В. Клафкі).

5. При імпліцитному підході людина розуміється як imago hominis. Людина існує лише у модусі образів себе (Шеєрл).

6. У підході, що робить наголос на тексті, людина розглядається як анаграма, перетворюючись на поетичний текст (Ж. Дерріда, М. Фуко, К. Гірц).

7. При плюрально-історичному підході людина трактується як homo absconditus, виявляючись у модусі рефлексивності і двоякій історичності (Д. Кампер, Л. Мелленхауер, Х. Вулф) [33].

У світі фіксується перехід від людини економічної до людини корпоративної; у країнах із перехідною економікою триває зворотний процес – перехід від людини корпоративної до людини економічної. Людина корпоративна створює для себе середовище (умови), у якому вона може жити і розвиватися, людина економічна орієнтована винятково на власний успіх. Оскільки зміни не приходять самі, з'являється Homo

regens (людина, яка керує). Остання розвиває свою справу і розуміння суті людини як істоти, котра сама керує собою (Homo villicus). Реальна сьогодні "людина з пробірки", хоча це і не гомункул Вагнера, співробітника Фауста. Вагнер – попередник Homo faber, або "фаустівської людини". Радянська "нова людина", у якій "замість серця – полум'яний мотор", – із цієї ж породи. Homo faber утвердився передусім на Заході, що створювався, розвивався, підтримувався, охоронявся і завойовував собі місце на планеті не просто людськими істотами, а людьми певного типу, "західодами" О. Зінов'єва. Останнім властиві практицизм, діловитість, схильність до розрахунку, здібність до конкурентної боротьби і ризику, винахідливість, холодність, емоційна черствість, індивідуалізм, підвищене почуття власної гідності, прагнення до незалежності та успіху, схильність до публічності і театральності, більші, ніж в інших, схильність керувати людьми, самодисципліна і самоорганізація. Весь спосіб життя західних країн є вияв і результат індивідуалізму вестерноїдів. Потрібно пригадати і тезу Едгара Морена, котрий у книзі "Втрачена парадигма: природа людини" назвав людину Homo sapiens demens ("розумна-безрозсудна") [34].

Серед людських ресурсів України зустрічаються представники всіх перерахованих типів, гіпотетично можна стверджувати, що чисельно переважає "людина друкарська". У нас недостатньо "людей Тюрінга" і дефіцит на "організаційних", "економічних" і "корпоративних" людей. А homo educandus ставить питання про необхідність розроблення прикладних, технологічних аспектів проблеми, що дасть змогу перекласти загальні теоретичні положення мовою практичних рішень. На це питання повинні відповідати педагогічна антропологія, філософія і менеджмент освіти, визначаючи, яким чином "друкарська людина" трансформуватиметься у "потрібну людину", тип якої, як ми покажемо, є "людина, що пише". Розроблення конструктивного проекту освіти для такої трансформації є завданням освітньої політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hall S. *The work of representation / Stuart Hall // Hall, Stuart. 1997. Representation: cultural representations and signifying practices. Culture, media, and identities / Ed. by Stuart Hall. – London : Sage in association with the Open University, 1997. – 400 p., [8] p. – P. 13 – 75.*
2. Fisher Berenice M. *Industrial Education : American Ideals and Institutions / Berenice M. Fisher. – Madison : University of Wisconsin Press, 1967. – XIII, 267 p.*
3. Кун Т. *Структура научных революций / Томас Кун ; [пер. с англ. : И. З. Налетов и др.]. – М. : АСТ, 2004 – 605, [1] с.*

4. Гроф С. За пределами мозга : Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / Станислав Гроф ; [пер. с англ. А. Андрианова и др.] – М. : Изд-во АСТ [и др.], 2001. – 497 с.

5. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. средн. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.

6. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования] / Г. Б. Корнетов. – М. : 2005. – 184 с.

7. Смирнов С. А. К вопросу о новой образовательной парадигме // Дискурс. Альманах. – Новосибирск : Наука, 1996. – № 2. – С. 60 – 64.

8. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 "філософія освіти" / М. І. Романенко. – Д., 2003. – 32 с.

9. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы : в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2006. – № 8. – С. 11–20.

10. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти / С. Ф. Клепко // Філософські обрії : науково-теоретичний часопис. – 2003. – № 10. – С. 260–271.

11. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.

12. Краевский В. В. Парад парадигм : (послесловие к ст. Н. Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика : науч. теорет. журн. – 2006. – № 8. – С. 20–24.

13. Барт Р. Структурализм как деятельность // Избранные работы : Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. – М. : Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – С. 72 – 130.

14. Степанова И. Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания : монография / И. Н. Степанова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 483 с.

15. Степанова И. Н. Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра филос. наук : спец. 09. 00. 13 "Религиоведение, философская антропология, философия культуры" / И. Н. Степанова. – Омск, 2006. – 38 с.

16. Буйко Т. Н. Основания учебного знания в поликультурном контексте : поиски философии образования / Т. Н. Буйко // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании : материалы научно-практ. конф. (Минск, 14–15 ноября 2000 г.). Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : ЗАО "Прописи", 2001. – 360 с.

17. Бурдые П. Система образования и система мышления / П. Бурдые // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 119–126.

18. Бермус А. Г. Современная научно-педагогическая культура / А. Г. Бермус // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 21–28.

19. Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия : социокультурные вызовы и последствия использования ра-

мочных техник : [Электронный ресурс] / П. Г. Щедровицкий // Архив Чтений памяти Г. П. Щедровицкого. XIII Чтения. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/chteni-ya/XIII>.

20. Соколов П. А. История педагогических систем / П. А. Соколов. – 2-е изд., испр. и доп. – Петрозаводск : В. С. Клецов, 1916. – 708 с.

21. Декарт Р. Разыскание истины посредством естественного света // Сочинения в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – 654 с. – (Филос. наследие; Т. 106). – С. 154–178.

22. Башляр Г. Новый рационализм / Г. Башляр ; пер. с фр. Ю. П. Сенокосова, Г. Я. Туровер ; предисл. и общ. ред. А. Ф. Зотова. – М. : Прогресс, 1987. – 376 с.

23. Аносов И. П. Сучасний освітній процес : антропологічний аспект / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.

24. Троїцька Т. С. Українська філософська антропология як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 / Т. С. Троїцька. – К., 2007. – 32 с.

25. Булатов М. Метафізика і антропология в філософії Канта і в плінні часу // Кантівські студії 1999. Щорічник Кантівського товариства в Україні. – К. : Тандем, 2000. – 226 с. – С. 144 – 166.

26. Laplantine F. L'Anthropologie / F. Laplantine. – P. : Seghers, 1987. – 223 p.

27. Сагарев В. Б. Лаплантин Фр. Антропология / В. Б. Сагарев // Реферативный журнал. ОНР. Серия "Философия и социология." – 1988. – № 5. – С. 18–24.

28. Клепко С. Ф. Парадигма "останньої науки" і антропологічний комплекс / С. Ф. Клепко // Науковий вісник. Серія "Філософія" ХДПУ. – Харків : ОВС, 2003. – № 14. – С. 3–12.

29. Огуцов А. П. Педагогическая антропология : поиски и перспективы / А. П. Огуцов // Человек. – 2002. – № 1.

30. Култаева М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропология / М. Култаева // Філософська думка. – 2001. – № 3. – С. 29 – 50.

31. Панарин А. С. Философия политики / А. С. Панарин. – М. : Новая школа, 1996. – 424 с.

32. Цоколов С. А. Единая наука о человеке : иллюзия или реальность / С. А. Цоколов // Человек. – 1996. – № 6.

33. Petersen J., Hrsg. Theorien und Konzepte der padagogische Anthropologie / Hrsg. J. Petersen, G. B. Reinert. – Donauwörth, 1994. – S. 19 – 20. (Цит. за Огуцов А. П. Педагогическая антропология : поиски и перспективы // Человек. – 2002. – № 1).

34. Морен Е. Втрачена парадигма : природа людини / Е. Морен // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 5 – 6. – С. 90 – 109.

Стаття надійшла в редакцію 15.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Клепко С. Ф. Едукологічні репрезентації знань : парадигми освіти / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С. 2 – 9.