

Статтю присвячено розкриттю нового виміру філософії освіти – управлінню знаннями на шляху перетворення суспільства на суспільство знань. Обґрунтовано необхідність якісно іншого рівня аналізу сучасного стану освітньої науки і практики, зокрема трансформації комунікативної дії філософії на стратегічну. У контексті аналізу феномена поліморфізму знання досліджується зв'язок філософських та освітніх стратегій (зокрема, стратегії постнекласичної освіти, радикального з'єднання філософії і освіти, ексцентричної експериментальної стратегії), їх потенціал у створенні ефективної і сучасної "генеративної системи освіти" – освіти як репрезентації свободи.

Стаття посвячена раскрытию нового измерения философии образования – управлению знаниями на пути преобразования общества в общество знаний. Обоснована необходимость качественно иного уровня анализа современного состояния образовательной науки и практики, в частности, трансформации коммуникативного воздействия философии в стратегическое. В контексте анализа феномена полиморфизма знания исследуется связь философских и образовательных стратегий (в частности, стратегии постнеклассического образования, радикального соединения философии и образования, эксцентричной экспериментальной стратегии), их потенциал в создании эффективной и современной "генеративной системы образования" – образования как репрезентации свободы.

The article highlights a new dimension to the philosophy of education - knowledge management in the course of transformation of the society into a knowledge society. The necessity of a qualitatively different level of analysis of the current condition of educational science and practice, in particular a transformation of the communicative action of philosophy into a strategic one has been proven. In the context of analysis of the phenomenon of the knowledge polymorphism, a connection between philosophical and educational strategies has been explored (including a strategy of post-non-classical education, a radical connection of philosophy with education, eccentric experimental strategy), their potential for creating an efficient and modern "generative education system" – education as representation of freedom.



УДК 37.012:101

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІННЯ РЕПРЕЗЕНТАЦІЄЮ ЗНАНЬ

С. Ф. Кленко

Філософія освіти постає як метаре-презентація знань про освіту, яка оперує категоріями парадигм, моделей освіти, освітніх політик, педагогічних та дидактичних теорій. У її рамках може йти дискусія про будь-які форми організації освітнього простору і поля педагогічного знання.

Виділення філософії освіти в окрему галузь філософського знання (або як складової едукології – науки про освіту) конституюється широким спектром концепцій. Розроблення філософсько-освітньої проблематики і узагальнююче її вивчення як особливої гуманітарної науки ведеться у різних вимірах. Основними серед них є публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний [1]. Н. В. Смірнова вказує на чотири панівні виміри філософії освіти: 1. Філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі й основних закономірностей розвитку освіти; 2. Філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства – соціальної, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо; 3. Філософія

освіти як філософська метафізика, ширша галузь філософського знання порівняно із соціальною філософією і філософською антропологією [2, С. 28]; 4. Позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії в структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня [3].

Така варіативність вимірів філософії освіти лише підтверджує тезу К. Поппера про конвенціональний характер визначення філософії і водночас вказує на залежність тієї чи іншої філософії освіти від репрезентаційних систем, у яких вона виробляється. Н. Бурбулес, переконавшись у безплідності спроб визначення через перераховування головних шкіл, центральних фігур учених і текстів, пропонує з'ясувати, що ж пробують робити ті, хто називає себе філософами освіти, і що вони вміють робити [4].

Як узагальнення можливих вимірів висувається гіпотеза про наявність конструктивних аспектів кожного з них і про доцільність їх використання для комплексної характеристики філософії освіти як особливої галузі сучасної гуманітаристи-

ки. Але в ситуації змінності вимірів філософії освіти доцільно не звужувати її царину спробами дисциплінарної ідентифікації, а використати ідею Я. Коменського, підтриманої Ж. Піаже, щодо розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі, що фактично і було розпочато на XX Всесвітньому філософському конгресі.

Освіта справедливо розглядається як фундаментальне підґрунтя історичного поступу філософії, а виникнення філософської думки, її високі злети в античні, середньовічні, нові і новітні часи тісно пов'язуються з освітою, як свідчать книги, що досліджують історію філософії у зв'язку з освітою [5; 6].

Однак теми освіти, вказує В. Куренной, у проблематиці російської філософії (радянської і дореволюційної) фактично немає (за окремими рідкісними винятками, наприклад, творчість С. Гессена) [7]. Таке ж зауваження можна висунути і стосовно української філософії. Наслідком цих обставин є слабкий вплив філософської думки на процес обговорення проблем модифікації освіти в Україні загалом і брак у публічному просторі загальних (філософських) точок зору, що дають змогу говорити про стратегічні цілі та завдання освіти. Водночас простір перевантажений низкою окремих дисциплінарних та інституціональних позицій, кожна з яких претендує на особливу роль і значення.

У рамках концепції освітньої культурної епістемології філософія освіти XXI ст. постає засобом інтеграції науки, політики щодо науки [8] і управління знаннями [9] в сучасному його інтегруючому баченні мікро- і макроперспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання. Трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями є її новим виміром, інструментом створення теоретичного і прагматичного клімату для перетворення суспільства на суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам XXI ст.

Отже, огляд основних форм репрезентації знань про освіту показує, що моделі, парадигми, концепції філософії освіти, дидактики, освітні політики мають чітку репрезентаційну складову (тобто сукупність текстів, що нею розкривається та чи інша категорія), яка в освітньому дискурсі підмінюється інтегративними "НЛО". При цьому відбувається подвоєння – у реальному освітньому просторі та його пластах реалізуються реальні моделі, парадигми, філософії освіти, дидактики, освітні політики, які потрібно ще ідентифікувати і описати, що є і завданням порівняльної педагогіки, і методології педагогічних досліджень.

Педагогічна наука має справу зі складною дійсністю, у якій переплітаються різ-

ні віяння і впливи. Для адекватного опису педагогічної реальності з метою отримання її цілісної моделі важливо, щоб представники різних напрямів були відкритими до діалогу і продуктивної критики, а це якраз і передбачає опис за єдиними правилами, з дотриманням загальних норм і стандартів результатів науково-педагогічних досліджень.

Таким чином, назріла настійна необхідність виходу на новий рівень аналізу, який відповідатиме новій ситуації, що склалася в науці і практиці освіти на сучасному етапі. Тому останнім часом посилюється методологічне осмислення педагогіки [10], тобто рефлексія, опис і конструювання методів дослідження, критики, нових форм мислення.

Висловлюється ідея, що методологія науково-педагогічного дослідження і методологія практичної педагогічної діяльності можуть бути побудовані на триєдності: проект – технології (науково-дослідні або педагогічні, освітні) – рефлексія. І в тому, і в іншому разі ключовими стають два протилежні поняття – проект (дослівно – "кинутий уперед") і рефлексія (дослівно – "звернення назад"), тобто постійний аналіз процесу, результатів.

Справді, будь-яка продуктивна діяльність вимагає проектування. Такі компоненти науково-дослідної роботи, як виявлення суперечності, формулювання проблеми, побудова гіпотези – це і є, по суті, методи проектування, дослідження. У практичній педагогічній діяльності також здійснюється проектування педагогічних (освітніх) систем, якщо розглядати із системних позицій і проведення нового уроку, і реорганізацію школи в гімназію, і програму розвитку всієї освіти у країні. Хоча, природно, методи проектування наукового дослідження і практичної педагогічної діяльності мають істотні відмінності.

Н. В. Бордовська звернула увагу на те, що в розвитку педагогічної науки особливе місце займають проблеми, пов'язані з генезисом, аналізом і побудовою систем науково-педагогічного знання як основи і результату педагогічного дослідження. Нею запропоновано класифікацію форм руху думки дослідника в науковому пізнанні педагогічної дійсності і відповідно до цього класифікацію логік, що розкривають їхню специфіку, взаємний зв'язок, послідовність і переходи від однієї форми до іншої. Нижча форма наукового пізнання педагогічної дійсності – це перехід від аналізу педагогічної практики до визначення її сутності, розкриття способів і механізмів взаємозв'язків між педагогічними явищами і процесами. Вища форма наукового пізнання педагогічної дійсності – перехід від пояснення природи до прогнозування шляхів і способів зміни педагогіч-

ної реальності. При цьому кожна вища форма теоретичного педагогічного знання містить у собі нижчу форму, але не зводиться до неї, якісно відрізняючись за змістом і способом отримання у процесі дослідження. Основними формами репрезентації науково-педагогічного знання як результату педагогічного дослідження є педагогічний факт, педагогічний термін, педагогічний конструкт і педагогічна концепція, відповідні до цих форм результатів наукової роботи в галузі освіти формуються системи науково-педагогічного знання – педагогічна праксеологія, фактологія, феноменологія, конструкторологія, концептологія, а їх взаємозв'язок встановлюється у педагогічній системології [11].

Отже, едукологія в сучасному своєму розвитку як автонастроювання репрезентацій знань орієнтується на основи, що інтегруються нами в рамках конструктивно-реалістичного підходу. Конструкти чи концепти парадигми, філософії освіти, моделі можуть розглядатися як компоненти формування нового бачення світу і виражатися за допомогою способів його репрезентації у вигляді моделей, конструкцій, схем, проектів. Коли ці конструкти включені у Світ-3 у формі певних репрезентацій, мова фактично йде про одне й те ж саме. Оскільки, як вважають дослідники цих понять, кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає визначена педагогічна парадигма, а парадигму освіти створює філософія освіти, то модель, парадигма і філософія освіти є тотожними репрезентаціями, що описують принципи взаємодії трьох світів К. Поппера в освітньому просторі чи його зонах. Точність цих принципів, їх значення залежать від загальної оптики авторів моделей, філософій і парадигм та ступеня деталізації освітніх процесів у відповідних категорійних мережах. Але коли ми включаємо у розгляд Світ-2, у якому Світ-3 відображається мозаїчно, неточно, до того ж Світ-2 визначає поведінку його суб'єктів-носіїв, тоді ми отримуємо феномени функціонуючих у суспільному житті комплексів елементів ментальних репрезентацій Світу-2 і Світу-3 моделі, парадигми, філософії освіти і тоді, зокрема, поняття парадигми вживається у розумінні Куна, ці феномени стають об'єктом соціології знання.

Проблема постає у визначенні міри присутності в цих репрезентаційних феноменах (Світ-2 + Світ-3) тих чи інших якостей. У нашому випадку, нас цікавить міра зміни методів осмислення реальності, коли сприйняття її як даності заміщується проективно-конструктивним відношенням до неї. Якщо ми маємо у Світі-3 розроблені конструктивістські моделі, парадигми, філософії освіти як чисті теоретичні конструкції і поліпарадигмальність для яких є

проблематичною, то в реальних функціонуючих моделях, парадигмах, філософіях освіти "поліпарадигмальність" цілком можлива, що ілюструє зокрема, розгляд моделей освіти за континентальною ознакою (європейська, американська, радянська тощо).

Для освіти, її функціонування є важливими зміст і конструктивність едукологічних репрезентацій, якими є моделі, парадигми, філософії освіти, а з якого поля буде взято такий зміст і конструктивність – байдуже (хоча тут важливим є технічний момент), головне, яким чином вони будуть інтегровані в освітні політики й операційні та процедурні репрезентації знань.

Дискусія щодо типології і взаємовідношення концептів моделі, парадигми, філософії освіти є фрагментом феномена поліморфізму знання, тобто процесу бродіння єдиного знання у множинності його репрезентацій, а єдине знання виявляється у феномені технології, який щодо освіти постає як способи оволодіння у процесі навчання знаковими технологіями, передусім, алфавітами, орфографією, численнями, геометріями, декількома десятками сюжетів літератури і соціального життя.

Недостатня ефективність реальних освітніх систем стимулює невпинне віднаходження нових типів, парадигм, моделей, філософій освіти. Проте такі рятівні проекти постають здебільшого як концепції уніфікації людини, котра принципово не концептуальна, або, іншими словами, поліпарадигмальна. Поліморфізм знання і поліпарадигмальність людини філософія, зокрема філософія освіти, намагаються уніфікувати через спроби встановити визначальні "тонкі структури" для життя людини. Кожний філософ залишає іншим, окрім репрезентацій нових уявлень про такі тонкі структури (Платон – ідея, Гегель – поступ Духа, Декарт – Я, Бурдьє – габітус, М. Мамардашвілі – "злам у свідомості людини"), також дещо незрозуміле для читачів його репрезентацій, таке "дещо", яке ніби ним осягнене і зрозуміле, але це "дещо" йому не вдалося репрезентувати зрозуміло для інших. Спроби візуалізації філософського знання (рух "філософія в картинках" [12]) є сучасною стратегією уникнення таких непорозумінь поліморфічного репрезентування ізоморфних структур. Такі непорозуміння є відповідно каменем спотикання для освіти як у репрезентації освітнього знання, так і репрезентації знань щодо самої себе.

Вихід із такої пастки відомий – це індивідуалізація моделі освіти відповідно до потреб особистості, кожному своєму суб'єкту освіта має надати власну "машину часу" для освоєння тисячоліть історії цивілізації та сучасні репрезентації знань, передусім енергозберігаючі підручники

(про них див. [382, Клепко, 2006, С. 208 – 230], які водночас нестимуть функції книги-багаття, що розпалюватиме факел пізнання кожного учня [13]).

Філософські стратегії та репрезентація знань в освіті

Проблема множинності форм репрезентації знань та конкуренції їх змістів у полі освіти вирішується у двох ніби протилежних напрямках. З одного боку, ми помічаємо прагнення в усіх галузях знання унормувати і впорядкувати процес виробництва і поширення знань, створити прецедентні тексти чи бази знань, освоєння і використання яких було б досяжним для обмеженої часом людини. Іншими словами, дискомфорту в різомі репрезентацій знань прагнуть позбутися хоча б через розвиток керованої моделі поліморфізму знань. З іншого боку, зростання можливості фіксування і поширення індивідом вироблених ним різноманітних зовнішніх репрезентацій знань, що нарощує інформаційні маси, дедалі більше ускладнює пошук інформації, адекватної потребам ситуації і часу, та призводить до марнування часу людства на повторення винаходів у репрезентаційній царині. У цих протиріччях починає цінуватися ексцентризм як здатність не заплутатися в жодному із нескінченності тимчасових чи ситуаційних центрів різомі. Відповідно з'явилася ідея "ексцентричної експериментальної стратегії" для освіти, яку і розглянемо в дихотомії сучасних філософських та освітніх стратегій.

Філософські стратегії і стратегії освіти

Філософію – в усьому обсязі цього поняття – також необхідно розглядати як едукологічну репрезентацію знання. Бо вона створена для освіти і власне сама є суттєвою операційною репрезентацією знання в освітньому просторі, що доведено нами у статті [14]. У формі філософії освіти філософія презентується як процедурна репрезентація знань. Отже, репрезентація філософії є синтезом трьох найважливіших типів репрезентацій знань в освітньому просторі. Тому є необхідним звернення до філософії при завершенні дослідження теми репрезентації знань в освітньому просторі в аспекті вияву її сучасних стратегій розвитку у контексті стратегій розвитку освіти.

Звернення до проблем філософії в освітньому просторі у стратегічному ракурсі, як обґрунтовано нами у [15], актуальне з таких причин.

По-перше, якщо скористатися термінологією дискурсивної теорії, сучасна філософія трансформує свій тип дії з "комунікативної" на "стратегічну". Комунікативні дії спрямовуються на досягнення взаємо-

розуміння і вірогідності, заснованої єдино на "правильному" обговоренні в ході діалогу. Стратегічна дія орієнтована на успіх і мотивується індивідуальними цілями [16, С. 424]. У руслі комунікативних дій шукають сталу, "як геометрія Евкліда", теорію філософії [17]. Така теорія, як "капітал", вважав Кант, ошчасливить суспільство, надавши людям "метод усіх наук" і засоби досягнення успіху [18, С. 27].

По-друге, ідея використання стратегічного менеджменту для поживлення філософії мала вираження у "міжсекторній стратегії філософії" ЮНЕСКО [19]. У ній сучасна філософія бачиться як транснаціональне підприємство, місія якого полягає у виробництві свободи. Філософське підприємство має у розпорядженні величезне сховище інтелектуальних ресурсів, але, на жаль, із нерозвинутою логістикою. У національних філіях філософії нерідко ще панує цехова культура середньовіччя. Можливо, ми напередодні нової економіки філософії.

Стратегія – це рух до майбутнього з розумінням того, що відбувається сьогодні. Філософія як підприємство може переписати свою історію в категоріях стратегічного менеджменту як історію здійснення типових стратегій: "пряма інтеграція", "зворотна інтеграція", "горизонтальна інтеграція", "захоплення ринку", "розвиток ринку", "розвиток продукту", "диверсифікація" – "концентрична", "конгломеративна", "горизонтальна", "загальне підприємство", "скорочення", "відторгнення", "ліквідація", "комбінація"...

Однак, стверджує В. В. Кизима, автор концепції тоталлогії, "сучасна людина змушена рухатися до майбутнього, не розуміючи, що відбувається сьогодні", а тому людині страшно, некомфортно, і, зрештою, вона перетворюється на продукт для маніпулювання [20, Кизима В. В., 2005, С. 174].

Але невже ми так і не розуміємо, що відбувається сьогодні? "Злиденність і внутрішня убогість сучасної людини", зафіксовані Ніцше ще в ХІХ ст., не зникають. Не застаріла й оцінка Ніцше стану знання та освіти в суспільстві: "Знання, незважаючи на свій могутній розмах, не зуміло ще вирватися на волю, глибоке почуття безнадійності ще залишилося і набуло того історичного забарвлення, що в наш час огортає меланхолійним серпанком усю нашу вищу освіту і виховання" [21, С. 205]. Родинне за місією філософії інше транснаціональне підприємство з виробництва свободи – освіта – маючи численні базові стратегії (маршрути) розвитку, не готує повною мірою своїх учнів для свободи. Тому за таких обставин у наш час здається, словами Ніцше, неймовірним і безглуздим "настільки поширене нині за-

доволення" окремих реформаторів українською освітою.

Отже, стратегії існуючих "підприємств з виробництва свободи" – філософії і освіти – залишаються не результативними. У зв'язку з цим пропонується розглянути паралельно стратегічні дії філософії і освіти в надії на їх синергетичну взаємодію.

Ключовою проблемою політичних дискусій із питань освіти є вибір між двома стратегіями її реформування: а) елітарної (радикально-ліберальної) і б) демократичної (соціальної). Прихильники першої з названих стратегій вважають за необхідне надати всім учасникам освітнього процесу якнайбільше свободи вибору, а потім залишити їх на самих себе, покладаючись на ринкові механізми. Навпаки, інша модель покликана забезпечити не тільки рівні права, але й рівні можливості одержання освіти для всіх громадян. В Україні, в умовах браку у ній публічної політики освіти, явної боротьби між подібними напрямками не спостерігається, і це погано, тому що "освіта – єдиний реальний ресурс глобалізації для України, але ми його стрімко втрачаємо, ...тому, що не даємо створити поруч іншу систему освіти і через її становлення зробити потрібні зміни" [22].

Якою ж може бути стратегія створення іншої системи освіти? В. В. Кизима пропонує стратегію постнекласичної освіти. Феномени класичної, некласичної і постнекласичної освіти конструюються за критерієм утілення суб'єкт-об'єктної єдності в освітніх системах. Схема, двома словами, така: класична освіта сфокусована на об'єкті, некласична – на суб'єкті, а визріваюча нині постнекласична освіта повинна базуватися на "моделі людиносвітної цілісності" і філософської концепції тоталогії. Остання презентує "постнекласичну" людину, фактично "реальну", що володіє всією повнотою свого життя і буття. Відповідно, класична освіта формує класичну людину, некласична – некласичну людину. Перехід до нової, постнекласичної освіти, потребує змін в освітній політиці і стратегії діяльності, переосмислення світоглядних принципів освіти. Для нової освіти пропонуються принципи фундаментальності гуманітарного знання, використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів, свобода вибору учнями відповідно до змінюваного ціннісного простору навчання як організуючого цілого.

Одним із найголовніших напрямів "міжсекторної стратегії філософії" ЮНЕСКО є навчання філософії. ЮНЕСКО і французький комітет "New Philosophical Practices" розглядають філософію як найважливішу діяльність і практику в сучасному житті й освітній галузі. Про те, що філософія не є "зайвою" чи лише елітарною діяльністю,

демонструє розвиток критичного мислення як курсу навчання у багатьох країнах, зокрема Україні [23, Тягло А. В., Воропай Т. С., 1999; 24, Тягло О. В., 2008], вивчення філософії у початковій школі Бельгії, Норвегії і Бразилії. У Шотландії з метою підвищити в дітей IQ і впевненість у собі впроваджують викладання філософії в дитячих садках для малят трирічного віку, розширюючи програму, що успішно працює у початковій школі. Поява зовсім недавно нових філософських практик – "філософія для дітей", "філософія в кафе", філософські симпозиуми у бібліотеках чи книгарнях, філософський консалтинг у менеджменті, успіх філософських передовиць-статей для загальної публіки – розглядаються як свідчення відновлення живучості філософії. Розширення філософського навчання вимагає розвитку його педагогіки, чим останнім часом опікується ЮНЕСКО [25].

Однак у стратегіях посилення ролі філософії в освіті зв'язок між ними розглядається вузько: освіта розуміється як ізольована галузь, що пов'язана з філософією тільки як із предметом навчання. Новий підхід представлений у трьох недавніх працях у галузі філософії освіти – "Гайдегер, освіта і сучасність" (Michael Peters, ed.); "Аристотель про потребу суспільної освіти" (Randall Curren); "Ханна Арентс і освіта" (Mordechai Gordon, ed.). Сутність нового підходу до філософії освіти полягає в розумінні освіти як присутності у межах широкої констеляції філософських питань, що припускають єдність теорії і практики, свідомості і тіла, філософії і освіти [26].

Стратегія радикального з'єднання філософії і освіти викликана тим, що освіта, виховання багато в чому залежать від того, як сучасний вихователь знайде свою ідентичність, тобто зуміє визначитися щодо питання "як жити самому". Філософія та її стратегії багато в чому розвиваються з метою дати контури відповідей на це питання, подібно до книги "Стан постмодерну" Ж. Ліотара, у якій вихід із кризи освіти, зокрема, бачиться у формуванні Нового професора.

Після таких репрезентацій стану освіти локальна ситуація яснішає, а розроблення для неї відповідної стратегії стає легшим. Водночас у глобальних стратегіях бачиться загроза локальному. Наприклад, указують на тісний зв'язок між деконструктивістською стратегією філософії і глобалізмом, вбачаючи в деконструктивізмі "супутній ефект глобалізму". Вважається, що така "стратегія руйнує всі локальні ідеологічні і релігійні стереотипи і заміняє їх загальністю загальних місць, що загальні тільки через свою банальність" [27].

Проте, як переконливо доводять А. В. Тягло і Т. С. Воропай, деконструкти-

візм є сучасним проектом критичного мислення, [624, С. 93 – 118]. Тому відкидання деконструктивістської стратегії у філософії (і одночасно конструктивістської стратегії в освіті) наражає на небезпеку "імперіалізму локального". "Деконструктивістський запальник" доцільно використовувати з метою оголення ілюзій сучасної української освіти. Реальна українська культура є аморфною структурою і швидше виражається домінуванням маргінальних субкультур і антикультур, укорінених, зокрема, у формах псевдоосвіти. Для переосмислення класичних цінностей і функціонуючих псевдоцінностей в освіті необхідна постмодерністська правдивість, а не прокрустова стратегія чергової доктринальної модерністської побудови. Стратегія створення іншої системи освіти полягає насамперед у встановленні нових правил репрезентації знань, до яких ми зараховуємо передусім мінімізацію з використанням нових знакових технологій на засадах естетичної інтеграції знань "ціле менше від суми частин", голографічність як інтеграцію репрезентаційних і презентаційних педагогік, перформативність навчальних текстів.

Ексцентрична експериментальна стратегія освіти

У демократичному суспільстві, за твердженням Алексіса де Токвіля, завданням освіти є "навчання свободи", а намагання вдосконалити освіту має бути справою кожного громадянина [28]. Розглянемо цей принцип детальніше в контексті обривів лібералізації освіти, які встановив В. П. Заблоцький, автор фундаментальної монографії про лібералізм як специфічний засіб і форму модернізаційної трансформації суспільства. Багатомірність соціокультурного феномена лібералізму як цивілізаційного явища В. П. Заблоцький вбачає в тому, що лібералізм водночас репрезентований такими формами: 1) образ і стиль мислення, емоційно-ментальна настанова, світовідношення, аттітюд; 2) форма філософського світогляду; 3) різновид соціальної теорії; 4) форма політичної ідеології (доктрини); 5) сукупність соціальних практик (інновацій, експериментів, емансипацій); 6) соціально-політичний рух. Викладаючи релятивістську концепцію лібералізму, а також оригінальну інтерпретацію сучасного лібералізму як універсального ("глибокого"), В. П. Заблоцький вказує, що "Ключові орієнтири і риси Ліберального Проекту – своєрідної "кристалічної решітки" ліберального соціального порядку – в ідеалі уособлюють відкрите суспільство, здатне до прогресивного поступального розвитку. ...Така ідеальна модель Сучасного Суспільства репрезентує своєрідний цивілізаційний "еталон" суспільства, який акумулює очевидні наслідки ліберативних новацій і експериментів" [29].

Ліберальне трактування особистості та її свободи В. П. Заблоцький вбачає в тому, що ніякі визначальні ідентичності для людини не є заздалегідь і назавжди "заданими" і незмінними, – вони повинні бути наслідком власного вибору і самовизначення людини, проекцією власної концепції "Я" на соціальний світ. Відповідно, власне освітою для особистості, як вважає В. П. Заблоцький, може бути тільки те, що триває протягом усього життя, складається з низки досвідів і практик особистісного становлення, багатомірного мережива ідентичностей, які не тільки доповнюють і гармонізують одна одну, але і в чомусь суперечать одна одній чи навіть конфліктують між собою.

Важливими принципами виховання вільної особистості В. П. Заблоцький називає: виховання в дусі свободи (прикладом є школа О. Нілла в Саммерхелі); розвиток креативного ексцентризму, що передбачає міжособистісний діалог, полілог, що формують у дітей почуття того, що вони є свідомі і гідні носії прав і відповідальності, і кожен із них може оволодіти безліччю форм самоствердження і самовираження; впровадження фундаментального принципу особистісної освіти у вигляді принципу особистісних трансформацій (освіта на різних рівнях має виконувати функції чинника динамічного розвитку й "інноваційного дизайну" особистості).

Оскільки формою буття соціуму є безперервний соціальний експеримент, обріями лібералізації освіти є ексцентризм і стратегія особистісних трансформацій, тому сучасна освіта, робить висновок В. П. Заблоцький, має ставати свідомо й універсально експериментальною, ексцентричною [30, С. 212 – 217].

Ексцентризм у цьому випадку передбачає не штучну "оригінальність" і несхожість на інших, а принцип міжособистісного діалогу, полілог, протягом якого суб'єкт освіти оволодіває безліччю форм самоствердження і самовираження. Пропонується реанімувати принцип навчання на високому рівні складності і наситити процес навчання ексцентричністю, адже мета освіти – не "озброїти" людину раз і назавжди якимось "арсеналом", а навчити її виходити за межі звичного і буденного, "на край" культури і знання. Така ексцентрична експериментальна стратегія для освіти має бути основою [там само, С.216 – 217].

Цю гіпотезу підтверджує феномен масового захоплення "Гаррі Поттером", який О. Геніс пояснює тим, що в романі сфантазована, за терміном В. П. Заблоцького, "ексцентрична експериментальна стратегія для освіти" [31].

Така оцінка значуща і з огляду на особистість О. Геніса – критика, есеїста, відомого російського письменника, який живе в Америці і діяльність якого є прикладом

сучасного ексцентризму у професійній сфері. Ексцентрична позиція, добротний ексцентризм почали цінуватися на вагу золота. Про "ексцентричність" людини, яка постійно виходить за свої межі, писав один із основоположників філософської антропології Г. Плеснер [32].

Проте ексцентризм притаманний не лише особистостям та професійним колам. Ремі Браг доводить ексцентричність європейської культури взагалі [33]. На його думку, ідентичність Європи є ексцентричною, тобто постійно містить у собі нові елементи зі своїх периферійних галузей та сусідніх культур. Неможливо знайти європейський центр, бо відкритість до іншого, чужого була і є найважливішою рисою європейської ідентичності. М. Херфрід вказує, що Р. Браг перевертає, таким чином, європейський самообраз, вироблений у Новий час, і висуває на перший план замість культурно-цивілізаційної переваги європейців їх здатність до адаптації та засвоєння [34].

У наш час педагогічні технології характеризуються як центровані на чомусь ("дитині", "природі", "знанні", "свободі" тощо), ідея ексцентричності в освіті знаходиться на периферії наукових і практичних пошуків. Один із номерів журналу Канадської асоціації дослідників курикулуму (JCACS) цілковито був присвячений важливості проблеми "ексцентричного курикулуму". Д. Самара [35] вказує, що багато критичних подій XX ст., які виявилися впливовими, були ініційовані ексцентричністю індивідуумів, котрі відхилилися від битих шляхів, одержимі особистими ідеями, які лише деякі змогли б уявити. Іншими словами, колективний інтелект будь-якого суспільства упроваджений в ексцентричності його громадян. Абсолютним контрастом до цього здається те, що сучасна школа організована навколо незаперечного припущення про курикулум, який увіковічує поняття основ знань і централізованого контролю. Що є основним в освіті тоді, – це не так "основний" або "центральний" навчальний план, але те, що пропонується назвати "ексцентричним курикулумом", формулювання, яке лише спочатку здається оксимороном. Питання про те, як може найкритичніший аспект формального навчання бути ексцентричним, досліджується різними способами з метою розбудови проектів ексцентричних навчальних планів і аргументації важливості де-центрованого знання, про що, наприклад, переконливо пише й О. Геніс [36]. Однак для впровадження "ексцентричної експериментальної стратегії освіти" бракує відповідних проектів освітньої політики, хоча б віднаходження її місця у множині сучасних освітніх моделей.

Навколо "ексцентричної експериментальної стратегії освіти" спостерігаємо зародження дискурсу про генеративну освіту, як ми запропонували назвати освіту, що породжує свободу і помножує енергію особистості, тобто сприяє розмноженню, розвою, генеруванню, генераторству. Генеративна освіта як репрезентація свободи буде можливою, коли весь універсум репрезентацій знання освітнього простору очиститься від лжерепрезентацій, а операційні репрезентації знань будуватимуться з урахуванням компендіуму едукологічних репрезентацій знання, зокрема автентичної філософії освіти, яка не вкладає освіту в жодне "прокрустове ложе" – чи то філософії, чи педагогіки, чи аналітичного політичного документа. Адже філософські проблеми не вирішуються за допомогою текстів, написаних елітарною філософською лексикою, а лише реальною освітньою політикою та працею викладача й учнів, які потребують нових способів презентації і репрезентації знань для вирішення освітньої кризи.

Серед багатьох причин невідповідності української освіти викликам сучасного світу найважливішою є гальмування розвитку власної здатності до активного самовизначення в освіті, тобто здатності бути філософом власної освіти [37] або мати "персональну філософію освіти" [38]. Якщо, за К. Поппером, усі люди є філософами [39], то тим паче ця всезагальність має стосуватися проблем здобування людиною освіти, відповідної її цілям та цінностям, орієнтації усіх акторів освітнього простору на виховання у себе компетентнісної і репрезентаційної здатності "бути філософом власної освіти".

Висновки

Дослідження сучасних рефлексивних форм репрезентації знань стосовно освіти здійснюється традиційно за декількома перспективними напрямками філософії освіти: онтологія освіти; аксіологія освіти; епістемологія і логіка освіти; етика освіти; методологія освіти. Проте ці напрями залишаються у стані толерантної полімодельності сприйняття і тлумачення освіти. Такий стан можна схарактеризувати як "інтегративну еkleктику", якщо застосувати термін для позначення процесу осягнення природи феномена через інтегрування з критичною рефлексією, еkleктику різних традицій, підходів, логік і інструментів, при збереженні їх автономії у подальшому розвитку [40].

Вийти зі стану "інтегративної еkleктики" змушує необхідність пошуку чинників підвищення ефективності операційних і процедурних репрезентацій в освітньому процесі, які можуть запропонувати едуко-

логічні репрезентації: моделі, парадигми, філософії освіти, освітні політики. Ці поняття, виявляється, мають конвенційний характер і розглядаються як теоретичні описи наявних освітніх феноменів і як проектні репрезентації нового бачення освіти. На практиці репрезентації освітнього простору крізь призму цих понять нерідко виявляються тотожними, відрізняючись оптикою і ступенем деталізації відповідних категорійних мереж.

У полі освіти не існує парадигмальної чіткості у розумінні Т. Куна, за яким "парадигму не можна "розробити", і здебільшого досліджуються різні аспекти зміни парадигми педагогічної діяльності в контексті протиставлення картезіанської і некартезіанської наукових парадигм. Поява в освітньому просторі картезіанської педагогіки інноваційних елементів некартезіанської освіти ще не доводить ефективність практики останньої. Некартезіанська педагогіка, як і неевклідова геометрія *versus* евклідова, є "додатковою" до картезіанської, її "розширенням" і не здатна її замінити.

Проектні моделі постсучасної, ноосферної, особистісно орієнтованої освіти не пропонують вирішення протиріч реальної освіти, які відображено в "дієтологічній" моделі П. Фрейре як протиріччя панівної ролі експертів у існуючому механізмі репрезентації знань в освіті з потребами головних акторів освіти. Освітній простір має бути метарепрезентацією людських знань із метою реалізації демократичної ідеї освіти – навчати свободи. Такий принцип операційно визначається як необхідність навчання суб'єктів освіти свободи репрезентації знань, тобто оволодіння ними репрезентаційними технологіями і здатності їх застосування для виявлення індивідуальної свободи волі.

Конкурентність центрованості освіти з ідеєю "ексцентричного курикулуму" як опозиції до централізованого навчального плану обумовлюється суспільною важливістю репрезентації децентрованих знань та ексцентричності і необхідності розвитку здатності бути "філософом власної освіти". Потенціал ідеї "ексцентричної експериментальної стратегії" в освіті є встановлення коеволюції філософських і освітніх стратегій як узгодження різних репрезентаційних стратегій мислення (феноменологічної, генеалогічної, когнітивної, аналітичної, семіотичної, натуралістичної тощо), що застосовуються в аналізі репрезентацій знань в освітньому просторі. По шляху дослідження тісного взаємозв'язку основних типів репрезентації знань в освітньому просторі визначалася стратегія оновлення системи освіти як встановлення нових правил репрезентації знань, передусім їх антропологічно орієнтована мінімі-

зація, інтеграція знань за імперативом "ціле менше від суми частин", голографічність як об'єднання репрезентаційних і презентаційних педагогік, перформативність навчальних текстів.

Тепер, після упорядкування і систематизації едукологічних репрезентацій знання, необхідно розпочати нове коло дослідження репрезентації знань в освітньому просторі, звернувшись до операційних репрезентацій знання з точки зору системи едукологічних репрезентацій знання. Але це вже завдання іншої розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. *Философия образования: концептуально-методологические средства анализа* / Н. Алексеев, И. Семенов, В. Швырев // *Высшее образование в России*. – 1996. – № 3.
2. *Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного "круглого стола")* // *Вопросы философии*. – 1995. – № 11.
3. Смирнова Н. В. *Образовательный процесс как объект философско-социологического анализа* / Н. В. Смирнова // *Теоретический философский журнал "Credo"*. – 1999. – № 5 (17).
4. Burbules Nicholas C. *Philosophy of Education* // *Routledge international companion to education* / edited by Bob Moon, Miriam Ben-Peretz and Sally Brown. – London ; New York : Routledge, 2000. – xv, 1006 p. – P. 3–18.
5. Волинка Г. І. *Історія філософії в її зв'язку з освітою: Підручн.* / [Волинка Г. І., Гусев В. І., Мозгова Н. Г. та ін.] За ред. Г. І. Волинки. – К. : Каравела, 2006. – 480 с.
6. Рогова А. В. *Философия и история образования: Учеб. пособие* / А. В. Рогова. – Забайкальский гос. педагогический ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита : Издательство ЗабГПУ, 2000. – 140 с.
7. Куренной В. *Философия и образование* / В. Куренной // *Отечественные записки*. – 2002. – № 1 (2).
8. Smith Bruce L. R. *American science policy since World War II* / Bruce L.R. Smith. – Washington, D.C. : Brookings Institution, 1989. – ix, 230 p.
9. OECD. *Knowledge management in the learning society: Education and skills*. – Paris, France : OECD Publications Service, 2000. – 258 p. // <http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/Knowledge.pdf>.
10. Краевский В. В. *Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования* : [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // *Интернет-журнал "Эйдос"*. – 2003. – 2 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-4.htm>.
11. Бордовская Н. В. *Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы* / Н. В. Бордовская. – СПб. : Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
12. Кунцман П., Буркард Ф. П., Відман Ф. *Философия* : dtv-Atlas : Пер. з нім. – К. : Знання-Прес, 2002. – 270 с.
13. Клепко С. Ф. *Українська царина філософії освіти* / С. Ф. Клепко // *Практична філософія*. – 2001. – N 1. – С. 197 – 211.

14. Клепко С. Ф. *Философская работа в культуре Украины* / С. Ф. Клепко // *Філософські перипетії. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія Філософія.* – 2005. – № 474. – Харків, 2005. – С. 27–31.
15. Клепко С. Ф. *Философские стратегии и проблемы образования* / С. Ф. Клепко // *Філософські стратегії ХХІ століття. Матеріали XIV Харківських Міжнародних Сковородинівських читань.* – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – С. 118-121.
16. Papastephanou M. *Discourse theory and its implications for philosophy of education* / M. Papastephanou // *Journal of philosophy of education.* – Oxford, 1999. – V. 33. – N 3. – P. 419–434.
17. Войтов А. Г. *Интеллектуальный капитал И. Кант* / А. Г. Войтов. – М. : "Издательский дом Дашков и К", 2006. – 120 с.
18. Кант И. *Собрание сочинений : в 8 т. : [Перевод] / И. Кант; Под общ. ред. А. В. Гулыги.* – Юбил. изд. 1794–1994. – М. : Чоро. – (Мировая философская мысль).
Т. 3 : *Критика чистого разума.* – 1994. – 740, [1] с.
19. *Intersectoral Strategy on Philosophy* [Електронний ресурс]. UNESCO, 2006. – 16 р. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270e.pdf>.
20. Кизима В. В. *Тоталогия (философия обновления)* / В. В. Кизима. – К. : Издатель ПАРАПАН, 2005. – 272 с.
21. Ницше Ф. *О пользе и вреде истории для жизни* // Ницше Ф. *Сочинения в 2-х т.* – Т. 1. – М. : Мысль, 1990. – 829 с. – С. 158–230.
22. Никитин В. *Глобальное – это логически невозможное целое* // *Кентавр.* – № 29. – С. 27 – 33.
23. Тягло А. В. *Критическое мышление : Проблема мирового образования ХХІ века* / А. В. Тягло, Т. С. Воронай. – Х. : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с.
24. Тягло О. В. *Критичне мислення : [навч. посібник].* – Х. : Основа, 2008. – 187 с. – (Бібліотека журналу "Управління школою"; вип. 1(61)).
25. UNESCO. *Philosophy: a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects.* – Paris, Unesco, 2007. – xxi, 279 p.
26. Mackler Stephanie. *Ambidextrous Scholarship : A Review Essay* // *Educational Theory.* – 2005. – Volume 55 (4). – November. – P. 461 – 477.
27. Пигалев А. И. *Мировоззренческие синтеты на фоне деконструктивистской стратегии* [Електронний ресурс] // *Доклады Шестого международного философско-культурологического конгресса "Дифференциация и интеграция мировоззрений : динамика ценностных ориентаций в современной культуре"*. – 2003. – Режим доступу : <http://humanities.edu.ru/db/msg/43037>.
28. Токвиль Алексис де. *Про демократію в Америці: Пер. з фр.* – К. : Всесвіт, 1999. – 587 с. (Цит. за : Бренсон М. *Освіта для демократичної громади : завдання на майбутнє* // *Вісник програм шкільних обмінів.* – 2002. – № 14 // <http://visnyk.iatr.org.ua/>).
29. Заблоцький В. П. *Сучасний лібералізм : соціально-філософський аналіз : автореф. дис.* на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09. 00. 03 / В. П. Заблоцький. – К., 2002. – 35 с.
30. Заблоцький В. П. *Лібералізм : ідея, ідеал, ідеологія* / В. П. Заблоцький. – Донецьк : Янтра, 2001. – 366 с.
31. Генис А. *Гарри Поттер в Нью-Йорке и дома* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.svoboda.org/programs/OTB/2001/OBT.122201.asp>.
32. Плеснер Г. *Ступени органического в человеке* / Г. Плеснер // *Проблема человека в западной философии : Сб. пер. с англ., нем., фр. / Сост. и послесл. П. С. Гуревича; Общ. ред. Ю. Н. Попова.* – М. : Прогресс, 1988. – 544, [2] с.
33. Brague Remi. *Eccentric culture : a theory of Western civilization* / translated by Samuel Lester. / *Europe, la voie romaine. English.* – South Bend Indiana : St. Augustine's Press, 2002. – 205 p.
34. Мюнклер Херффрид. *Европа как политическая идея* [Електронний ресурс] // *Неприкосновенный запас.* – 2003. – № 4(30). – Режим доступу : <http://www.magazines.russ.ru/nz/2003/4/munk.html>.
35. Sumara Dennis. *On the Importance of the Eccentric Curriculum* [Електронний ресурс] // *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies.* – 2005. – V. 3. – N. 1. – Режим доступу : http://www.csse.ca/cacs/jcacs/v3n1/pdf%20content/jcacs_3_1_b_intro.pdf.
36. Генис А. *Памяти эрудиции* [Електронний ресурс] // *Esquire.* – 2006. – № 10. – С. 38. – Режим доступу : <http://www.runetica.com/course/genis.html>.
37. Мордвинцева Л. П. *Как стать философом собственного образования. (Сводный реферат)* / Л. П. Мордвинцева // *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3, философия.* – 2001. – № 1.
38. Knight George R. *Issues & Alternatives in Educational Philosophy* / George R. Knight. – Berrien Springs, Mich : Andrews University Press, 1998. – x, 171 p.
39. Поппер К. *Все люди – философы : Как я понимаю философию. Иммануил Кант – философ Просвещения.* – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 56 с.
40. Янчук В. А. *Интегративная эклектика* // *Всемирная энциклопедия : философия.* – М : АСТ; Мн. : Современный литератор, 2001. – С. 312-313.

Стаття надійшла в редакцію 15.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Клепко С. Ф. *Філософія освіти як управління репрезентацією знань* / С. Ф. Клепко // *Постметодика.* – 2011. – № 6(103). – С. 2 – 10.