

УДК 140.8(477.83+438)

Гончаренко О. А.,

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (Україна, Хмельницький), olgegoncharenko@gmail.com

Львівсько-Варшавська школа ПРО ЦІННІСТЬ ЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

З'ясовано цінність логічної освіти з огляду видатних українських та польських вчених – представників всесвітньо відомої інтелектуальної формації «Львівсько-Варшавська школа» (ЛВШ) (1895–1939). Вибір теми статті визначений з одного боку ситуацією сучасного знецінення логічної освіти, а з іншого боку – оцінкою засновником та творцем ЛВШ – польським філософом Казимиром Твардовським – загальної логічної освіти подібно до загальної граматичної освіти певним *quantum* знань та досвідом конкретних умінь. Здійснено аналіз філософсько-педагогічних рефлексій на тему цінності логічної освіти у працях таких представників ЛВШ, як Казимир Айдукевич, Степан Балей, Гавриїл Костельник, Олександр Кульчицький, Тадеуш Котарбінський та Тадеуш Чезговський. Виявлено, що логічній освіті представники ЛВШ надавали вагомого значення через те, що схилилися до погляду про здатність людини пізнати та оцінити логічне знання у своєму житті.

Ключові слова: Львівсько-Варшавська школа, логічна освіта, філософія освіти.

У ситуації сучасного знецінення логічної освіти, коли засобом масової інформації вдається на будь-чій замовлення зробити правдивим бажане чи потрібне, аргументи на її користь може завжди підказати звернення до історичного досвіду. Потужний потенціал у цьому сенсі містить зокрема філософська традиція Львівсько-Варшавської школи (1895–1939) (ЛВШ), оскільки її засновник та творець – польський філософ Казимир Твардовський – загальну логічну освіту подібно до загальної граматичної освіти розглядав певним *quantum* знань та досвідом конкретних умінь. У людини, яка «не знає основних логічних понять чи не вміє коректно мислити» [8, с. 185], на думку вченого, відсутня загальна логічна освіта так само, як говорять про відсутність у людини загальної граматичної освіти, якщо вона не знає, що таке прикметник чи не вміє правильно висловлюватися. Піднесення рівня логічної освіти до рівня мовної освіти сприймалося учнями Твардовського виконанням одного із обов'язків професійного філософа, завдання якого – не тільки поширити логічне знання, але й зробити все можливе, щоб логічна освіта стала цінністю для людини і суспільства. Зважаючи на низький рівень логічної культури в сучасному суспільстві, цікаво з'ясувати, чому такої значимості представники ЛВШ надавали логічній освіті.

У підручнику *Нарис логіки* (Львів, 1923) Степан Балеї зазначив, що людина спеціально не замислюється над тим, як саме вона доходить до істини, тому що здатністю доводити правдивість власних поглядів та тверджень інших людей вона володіє так само, як володіє здатністю мовлення, але оскільки пізнання істини відіграє важливу роль у житті людини, то завдання логіки як науки – дослідити умови, дотримання яких приводить людину до істинного пізнання. Філософ звернув увагу, що більшість суджень видаються людині істинними, проте у дійсності вони мають лише більший чи менший ступінь ймовірності. Це вчений пояснював тим, що зміст уявлення має індивідуальний, суб'єктивний відтінок,

залежний від життєвого досвіду людини та її психічних особливостей. Проте, визначення науковцем саме судження ствердженням чи запереченням уявленого предмету доводить безумовну участь людини у розрізненні істини та хиби.

Гавриїл Костельник, як і Балеї, дотримувався «природного» поняття мислення людини. Так, у праці *Три розправи про пізнання* (Львів, 1925) греко-католицький священник ствердив тезу, що розум гідний довіри людини до нього, тому що основи правильного мислення люди пізнають у своєму повсякденному житті. «Природне» підґрунтя логіки Гавриїла Костельника сягає філософії Томи Аквінського, який вважав, що людському інтелектові безпосередньо дані тільки одиничні речі, та філософії Готфріда Вільгельма Ляйбніца, який доводив, що людська душа вміє точно і ясно сприймати річ з природної для неї перспективи. Водночас це демонструє критичну настанову теолога стосовно психологізму Джона Локка, який, навпаки, боровся з теорією вроджених ідей. Недовіру до розуму Костельник розцінював рівнозначною зневірі до природи загалом, внаслідок якої людське критичне й свобідне «я» вступає у суперечку з людською природою і з цілим світом через те, що зриває з природними метафізичними, моральними і релігійними інтуїціями, які «у дійсності становлять одинокий міст між людським критичним «я» і цілою природою» [2, с. 4]. У ситуації єдності культур гіпертрофовану зневіру до розуму Костельник порівнював з війною всіх проти всіх, яку веде розперезане суб'єктивне «я», тоді як логіку, звернену до інтуїції, якою людину обдарувала сама природа, він вважав засобом єдності між людьми, здатними знищити гіперкритицизм у самих собі.

У праці *Ordo logicus* (1931) Костельник розглянув поняття як відображення особливого – логічного – порядку: поняття – це дія та витвір розуму, що єднає людину з реальним світом та його порядком – *ordo realis*. При цьому *ordo logicus* та *ordo realis* не є паралельними, тому що у дійсності: «а) поняття творить наш ум не на те, щоби були речами, а тільки образами речей; б) наш ум має інстинктивну тенденцію, щоби опанувати дійсний світ *якнайпростіше*» [1, с. 3]. Отже, поняття мають *логічну цінність* як образи речей у людській свідомості, а не як речі самі по собі. Теолог також вважав, що між поняттям і його предметом завжди мусить бути трансценденція, без неї «між поняттям і предметом неможливо було би *помилятися* в своїх судженнях про предмети та *виправляти свої похибки*. Отже, не було би ніякої різниці між правдою і неправдою. Якби поняття мали вартість речей, якби були тими речами, котрі представляють, то що я собі подумав би, це тим самим було би конкретною дійсністю. Тоді наше думання не було би *пізнанням*, але *творенням* дійсності. А тим ціла логіка перестала би бути логікою» [1, с. 6].

Культивував цінність логіки також Тадеуш Котарбінський. Своє завдання, як згадував у автобіографічній *Картині власних розмислів* (1965), вчений розумів наступним чином: «мої лекції і семінари повинні бути, у класичному розумінні, деяким «органомом» для філософів та майбутніх поширювачів гуманітарної думки і знання» [7, с. 446]. Філософ не зводив логіку до царини формальної логіки, але охоплював нею також питання теорії пізнання і

семантики. У формальній логіці Котарбінський віддавав належне силогізму, логіці індукції та символічній логіці, проте з погляду новочасної йому логіко-формальної культури вважав, що вона сама потребувала для свого підґрунтя ширших знань – теорії пізнання, основне питання якої: що таке істинність та яка різниця між пізнанням і фікцією. Формальну логіку це питання не обходить, тому що вона має лише довести, яка думка є істинна, якщо істинними є певні інші думки, тоді як мета теорії пізнання полягає у з'ясуванні, що є істина. Тому, щоб при безпосередньому вивченні наук, студент зміг також опосередковано пізнати один із виявів світу, який ці науки досліджують, формальна логіка потребує єдності з теорією пізнання: «І йдеться не про те, щоб опанувати на пам'ять результати усіх названих дисциплін логіки. Важливо, «пройтись» логікою» [6, с. 103], щоб вона залишилась міцним досягненням людини навіть тоді, коли будуть забуті усі її твердження.

Найбільше Котарбінського цікавила проблема боротьби з гіпостазами зі світу понять гуманітарних наук тобто з тим, що Френсіс Бекон свого часу назвав *idola fori*, а Готфрід Ляйбніц – довільністю слів. Гуманістика без гіпостаз – оригінальна ознака «органону» польського філософа. Він вважав, що у повсякденній мові та мові науки багато іменників та інших форм, рівнозначних іменникам. Це стає причиною того, що у кожному випадку людина домислює собі існування речі, навіть тоді, коли це абстрактний іменник. Вчений схилився до соматизму, згідно якого немає іншого буття та немає інших об'єктів пізнання окрім тілесних предметів. Наприклад, предметом психології є не афект гніву, а та чи інша людина, яка гнівається, як вона своєрідно змінюється, незалежно від того, що вчені думають про гнів. Якщо ж йдеться про історію літератури, то предметом її дослідження є твір письменника, який розповідає про щось. Втім це не означає, що дослідник повинен переказати зміст твору, оскільки розповідь потрібно пережити у скороченні, більш-менш вільно наслідуючи автора. Так уявлювана Котарбінським з позицій соматизму гуманістика без гіпостаз вважалася ним одночасно позицією здорового глузду, що намагається у своїх рамках вмістити завдання і реальну практику гуманітаріїв.

Логіці особливе місце з-поміж наук відвів Олександр Кульчицький. Цінними є методологічні зауваження філософа до окремих наук. З огляду предмету пізнання, вчений поділив предмети наук на реальні та ідеальні. Ідеальними предметами пізнання наук є абстрактні, не пов'язані з часом, форми людського мислення та його структура, а також такі цінності, як краса, добро, справедливість, «до чого неодмінно прагне людина» [3, с. 47]. Реальними предметами пізнання наук є фізичні, тілесні, органічні чи психічні предмети. Для наук, предметом пізнання яких є ідеальні предмети, характерне використання дедукції, тому що предмети пізнання в цьому випадку перебувають поза часовим порядком і закони каузальності не мають значення, натомість панівним для них є принцип логічного обґрунтування та принцип свободи від суперечностей, отже, джерелами пізнання у цих науках виступає розум. Для наук, предметом пізнання яких є реальні предмети, характерне використання індукції, тому що предметами пізнання у цьому випадку є явища природи або психічні явища, натомість панівним

для них є спостереження чи сприйняття, отже, джерелами пізнаннями у цих науках є досвід.

Залежно від того, яким є предмет пізнання реальної науки – явища природи чи явища психіки, Кульчицький поділив реальні науки на природничі та гуманітарні тобто такі, що стосуються людини та її витворів. До такого поділу філософ вдався, виходячи з різниці між природничими науками і гуманітарними, суть якої не тільки у відмінності їхніх предметів, але також і у методах дослідження, тому що природничі науки намагаються виявити і з'ясувати закономірності процесів природи, а гуманітарні науки – прагнуть відтворити й подати «одноразові події чи прояви людського духу з можливою далекосяжною вичерпністю в їх індивідуально-неповторному вигляді» [3, с. 47]. Відповідно, природничі науки є «генералізуючими» тобто такими, що прагнуть з окремих випадків вивести загальні правила чи закономірності, а гуманітарні науки – індивідуалізованими тобто такими, що націлені на вияв індивідуальності та неповторності. При цьому науковець підкреслив, що природничі науки не мають безпосереднього відношення до таких цінностей, як добро, краса, божество тощо, натомість гуманітарні науки, навпаки, надто близькі до цінностей, тому що виступають як науки про культуру. Поділ Кульчицьким реальних наук на природничі і гуманітарні є логічним продовженням поділу Твардовським наук на раціональні (дедуктивні) та емпіричні (індуктивні) на підставі не способу виявлення чи відкриття ними істини, а на підставі способу її обґрунтування.

Логічну культуру однією із найважливіших виховних цілей вважав Тадеуш Чезовський. *Культурою*, на думку філософа, є ознака людського індивіда, який завдяки наполегливій праці та тренуванню здобув у певній сфері знання ретельність шляхом посилення і розвитку своїх початкових задатків. *Логічну культуру* вчений визначив володінням логічним знанням та ретельністю у логічному мисленні чи висловленні думок. *Логічне мислення* Чезовський дефініював наступним чином: «це та сфера пізнавального мислення, яке є опрацюванням сприймань і пригадувань чи знання, набутого безпосередньо з досвіду, а отже, по великому рахунку: опис і дефініція, підпорядкування і систематизація, пояснення, умовивід, гіпотеза, доведення і перевірка» [5, с. 271]. Логічне мислення філософ не розділяв із мовленням. Через це логіку він пов'язав із семіотикою. Цінність логічної культури для людини Чезовський вбачав у прищепленні їй ретельності і коректності мислення, яке сприяє тому, що вона знає межі власних компетенцій і розуміє межі знань, достатніх для висловлення категоричних суджень та їх обґрунтування, і є вразливою до правди і неправди, до коректності думки й логічної помилки. Цінність логічної культури для суспільства Чезовський пов'язував із взаємодією людських думок в інтелектуальному, політичному, організаційному житті, на публічних зібраннях та дискусіях, у пресі та в інших публікаціях, у навчанні, в юриспруденції й на різних шляхах нормування міжлюдських стосунків: «Суспільство високої логічної культури стає більш цілісним не шляхом зовнішнього примусу, а завдяки тому, що у логіці знаходить дороговкази, що уберігають його від сходження на хибний шлях зворушень і розпаду» [5, с. 279].

Великої уваги піднесенню рівня логічної культури приділив у своїй науковій діяльності Казимир Айдукевич. У праці *Логіка, її завдання та потреби у сучасній Польщі* (1951) значення логіки філософ пояснив користю логічної культури думки та слова для життя і науки. Справу поширення логічної культури науковець пов'язував з низкою завдань організаційного характеру, спрямованих на таке навчання логіці, яке б було дотичним практичному життю учня і студента, а також з обґрунтуванням методологічної значущості логіки для науки.

«Упрактичнення» логіки передбачало для Айдукевича реформу навчання логіки. По-перше, науковець пропонував виходити у навчанні логіки з тих висловлювань природної мови, якими користується учень/студент у своєму повсякденному житті, через те що формальна штучна мова не має широкого застосування. По-друге, вчений обґрунтував необхідність звернення уваги учнів/студентів на логічні помилки, які люди часто допускають у повсякденні, щоб це посприяло їх розпізнаванню та уникненню у власному мисленні та мовленні; По-третє, учень Твардовського довів значимість методології, особливо описової методології природничих наук, яка без сумніву не є чужа учням/студентам у життєвій і навчальній практиці.

На доведення тези про користь логіки для науки Айдукевич мав низку аргументів. По-перше, знання методологічної структури науки допомагає глибшому її розумінню. Цьому сприяє такий розділ логіки як описова методологія, завдання якої – «піднесення до рівня виразного усвідомлення того практичного і невиразного знання методологічної структури, якою володіє вчений спеціаліст без логічного вишколу» [4, с. 136]. По-друге, методологія корисна у боротьбі з закостенінням і догматизмом у науках. Методологічний аналіз викриває помилки аргументації. По-третє, методологічний аналіз допомагає виявити дефекти методологічних структур у науках.

Дієва користь від логіки для життя і науки передбачала, згідно Айдукевича, виконання низки завдань, а саме:

1. а) піднесення логіки у середній та вищій школі на один рівень з іншими науками; б) забезпечення логічними основами програм навчання інших предметів, таких як: математика, рідна та іноземна мова, природничі науки, фізика; с) викорінення «логічного недбальства» у житті та присвячення цьому питанню окремих рубрик у пресі та цікавих книг у науково-популярному жанрі.

2. а) запровадження в університетах навчання логіки не тільки як прикладного предмета, але також як предмета наукової спеціалізації; б) відповідна політика шкільної влади при працевлаштуванні вчителів логіки. Це передбачає: підготовку спеціалістів логіки в університеті виключно на рівні магістра на основі ґрунтового знання у іншій галузі наук, а також можливість вчителя викладати у школі логіку поряд з іншим предметом відповідно до своєї кваліфікації.

3. а) піднесення рівня логічних досліджень на високий рівень та надання йому відповідного спрямування.

Цінність логічної культури, згідно Айдукевича, полягає у служінні холодному розуму та відсічі будь-яких логічно необґрунтованих доктрин і вірувань, підготовці ґрунту для наукового погляду на світ, а через нього – шляху до поступу. Але слід визнати, що

прогресивні наміри філософа щодо піднесення рівня логічної культури не були належно втілені на практиці. Про це свідчить стаття *Про потребу прикладного курсу логіки у програмах університетських студій* (1955), що оприявнює боротьбу вченого з реформаторами (очевидно, радянськими ідеологами) університетського навчання у Польщі, які на користь спеціальних дисциплін зробили логіку необов'язковою для вивчення. Не втрачає актуальності думка Айдукевича, що можливо вичерпне та ґрунтовне опанування студентом обраної ним науки та підготовка до більш-менш самостійних досліджень у ній, а також підготовка до майбутньої професії і громадянського життя потребують необхідного прослуховування лекцій та виконання практичних завдань з логіки.

Підсумовуючи все вище зазначене, можна зробити висновок, що логічній освіті представники ЛВШ надавали вагомого значення через те, що до вважали логічні цінності не метафізичними предметами, наприклад, «річчю самою по собі», а такими предметами, які здатна пізнати та оцінити людина у своєму житті. Школу Твардовського вирізняє логістичне визначення сутності раціональних форм пізнання та культивування їхньої цінності у повсякденні та науці. Заслуговує на увагу модель логічної освіти ЛВШ, особливості якої полягають у виході за межі формальної логіки на користь теорії пізнання, семіотики і методології, а також спрямованості до життя. Навіть попри засилля сциєнтизму в культурі учні Твардовського відстоювали цінність логічної освіти для людини та суспільства, вбачаючи у ній шлях до критицизму, єдності та поступу. Без сумніву, досвід ЛВШ переконує не легковажити із логікою.

Список використаних джерел

1. Костельник Г. *Ordo logicus*. – Львів: Накладом «Богословського Наукового Товариства», 1931. – 43 с.
2. Костельник Г. Три розправи про пізнання. – Львів: Накладом Т-ва св. Ап. Павла, 1925. – 199 с.
3. Кульницький О. *Основи філософії і філософічних наук* (ред. Карась А.). – Мюнхен-Львів: Український Вільний Університет, Мюнхен, 1995. – 164 с.
4. Ajdukiewicz K. *Logika, jej zadania i potrzeby w Polsce współczesnej* // Kazimierz Ajdukiewicz. *Język i poznanie*. T. II. – Warszawa, 1985. – S.127–142.
5. Czeżowski T. *O kulturze logicznej* // Tadeusz Czeżowski. *Odczyty filozoficzne*. – Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu, 1958. – S.271–279.
6. Kotarbiński T. *Kultura filozoficzna* // Tadeusz Kotarbiński. *Pisma etyczne*. (red. Smoczyński P. J.). – Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987. – S.91–103.
7. Kotarbiński T. *Obraz rozmyślań własnych* // Tadeusz Kotarbiński. *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*. (red. Smoczyński P. J.). – Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970. – S.442–450.
8. Twardowski K. *O wykształcenie logiczne* // *Ruch Filozoficzny*. – 1919/20. – V. – n. 4.5. – S.65–71.

References

1. Kostelnik G. *Ordo logicus*. – Lviv: Nakladom «Bogoslovskogo Naukovogo Tovaristva», 1931. – 43 s.
2. Kostelnik G. *Tri rozpravi pro piznannya*. – Lviv: Nakladom T-va sv. Ap. Pavla, 1925. – 199 s.
3. Kulchitskiy O. *Osnovi filsofiyi i filsofichnih nauk* (red. Karas A.). – Myunhen-Lviv: Ukrayinskiy Vilnyi Universitet, Myunhen, 1995. – 164 s.

4. Ajdukiewicz K. Logika, jej zadania i potrzeby w Polsce współczesnej // Kazimierz Ajdukiewicz. Język i poznanie. T. II. – Warszawa, 1985. – S.127–142.

5. Czeżowski T. O kulturze logicznej // Tadeusz Czeżowski. Odczyty filozoficzne. – Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu, 1958. – S.271–279.

6. Kotarbiński T. Kultura filozoficzna // Tadeusz Kotarbiński. Pisma etyczne. (red. Smoczyński P. J.). – Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987. – S.91–103.

7. Kotarbiński T. Obraz rozmyślań własnych // Tadeusz Kotarbiński. Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych. (red. Smoczyński P. J.). – Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970. – S.442–450.

8. Twardowski K. O wykształcenie logiczne // Ruch Filozoficzny. – 1919/20. – V. – n. 4.5. – S.65–71.

Goncharenko O. A., Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Social and Economic Disciplines Department of the National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi (Ukraine, Khmelnytsky), olgegoncharenko@gmail.com

Lviv–Warsaw School on the Value of Logical Education

The article outlines the value of logical education from the perspective of prominent Ukrainian and Polish scientists – representatives of the world-famous intellectual formation «Lviv–Warsaw School» (LWS) (1895–1939). On the other hand, an estimation by the founder and creator of the LWS, Polish philosopher Kazimierz Twardowski, of general logical education, like general grammar education, has a certain quantum of knowledge and experience of specific skills. The analysis of philosophical and pedagogical reflections on the value of logical education is carried out in the works of such representatives of the LWS as Kazimir Ajdukevich, Stepan Balay, Gabriel Kostesnik, Alexander Kulchysky, Tadeusz Kotarbinsky and Tadeusz Czezhovsky. Worthy of note is the model of the logical education of the LWS, the peculiarities of which are to go beyond formal logic in favor of the theory of knowledge, semiotics and methodology, as well as the orientation to life.

Keywords: Lviv–Warsaw School, logical education, philosophy of education.

* * *

УДК 37.013.73:141.319.8

Гуменюк А. М.,

кандидат філософських наук, доцент кафедри
спільних дисциплін, Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія (Україна, Хмельницький),
annagumenuk@mail.ru

АНТРОПОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТИ ПОСТСУЧАСНОСТІ

Доведено актуальність антропологічної зорієнтованості освіти постсучасності. Розглядаються парадигмальні зрушення в освіті, яка постає як джерело нових ідей, смислів, технологій. Відбувається переосмислення методологічних засад та змісту освіти. Освіта розглядається в контексті методології постнекласичної науки, яка передбачає використання набавь постмодернізму, постструктуралізму, синергетики та феміністської філософії в осмисленні освітніх процесів. У статті здійснюється концептуалізація певного сутнісного образу людини, особистості та визначається її місце в освітньому процесі. Переосмислюється мета освіти в контексті нової парадигми. Обґрунтовується необхідність удосконалення навчального процесу, зокрема методів, форм, способів та засобів освітньої діяльності. В контексті нового типу освіти змінюється роль методу навчання. Доведено необхідність використання разом з традиційними інноваційних, нелінійних методів навчання, наприклад: методу самоосвіти, пробуджуючого навчання, навчання як адаптивної модифікації, навчання як фазового переходу, методу гештальт-освіти, методу створення ігрових моделей.

Ключові слова: освіта постсучасності, антропологічні орієнтири, освітня парадигма, нелінійна методологія, антропологічний поворот.

Теперішній етап суспільного розвитку визначається у науковому дискурсі як постсучасність і характеризується інформаційною перенасиченістю, хаотизацією соціокультурного простору, руйнуванням традиційних

ціннісних орієнтирів, наростанням невизначеності буття, зростанням фактору постлюдського. В рамках нового стану соціально-культурної цілісності відбувається зміна ідентичності, суспільної свідомості, технологій, способів мислення.

Отже, пошук універсальних антропологічних констант, орієнтирів, що визначають світобачення особистості, яка переживає пороговий етап свого становлення, стає неможливим. Такі обставини посилюють катастрофічність людського існування, що виражається у кризі світогляду, відчуженості особистості, збільшенні тривожності.

Для визначення змін, що відбуваються з сутнісними властивостями людини, у сучасній науковій літературі використовується поняття – антропна катастрофа. Даний термін відображає незворотні регресивні трансформації особистості, що знаходять своє відображення в бутті людини. Антропна катастрофа, передусім, означає знищення людського в людині і руйнування цивілізаційних основ життя. Саме тому, на сьогодні гостро постають проблеми кризи ідентичності, самореалізації особистості, а також актуалізуються такі екзистенційні потреби як: конституювання власних життєвих смислів та пошук свого місця в світі.

Ятігну роль у вирішенні зазначених проблем відіграє освіта як джерело ідей, смислів, технологій. Освіта, як середовище інформаційного обміну, передбачає не лише засвоєння, але генерування нової інформації, а також продукування знань.

На сучасному етапі стан системи освіти можна визначити як перехідний.

Насьогодні відбувається переосмислення методологічних засад та змісту освіти, реформування її основних ланок, переорієнтація у відповідності до потреб індивіда.

Тому відбувається зростання людського фактору. При збереженні зорієнтованості освітньої системи на потреби суспільства, повинні бути враховані потреби особистості, що визначаються специфікою постсучасності і вироблені нові смисли та світоглядні орієнтири.

Основною передумовою такої антропологічної спрямованості є парадигмальні зрушення. Адже парадигма є методологічним підґрунтям освітніх процесів. Як зазначає Л. Горбунова: «...парадигма – це наш спосіб сприймати світ, це відносно стійка матриця, що організовує процес нашого мислення, оцінювання й дії, формує певне бачення реальності. Підкреслюючи найбільш важливий аспект у розумінні парадигми, слід сказати, що парадигма – це структура мислення, його внутрішня форма, яка «добудовує» себе ззовні у вигляді набору норм і правил, встановлює межі, формує алгоритми розуміння й пояснення реальності і є підставою діяльності. Парадигма є несвідомою, але при цьому вона живить свідоме мислення, організовує і контролює його й тому виступає як надсвідомо. Вона встановлює ті взаємозв'язки, відповідно до яких формулюються аксіоми, визначаються поняття, будуються теорії, розгортається дискурс» [3, с. 44].

Пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється» [10, с. 14].

Однією з пріоритетних на сьогодні стає методологія постнекласичної науки, при цьому, вона не скасовує