

УДК 111.852:37

Віталій Ігнат'єв

## ЗВ'ЯЗОК НЕКЛАСИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ І НЕКЛАСИЧНИХ МЕТОДІВ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

*Автор стверджує, що виявлення фундаментально взаємопов'язаних структурних елементів неklasичної парадигми філософствования дозволяє сформуванати методологічну основу неklasичних методів освітньої парадигми. Доведено, що застосування неklasичної освітньої парадигми складає основу професійної компетентності представників педагогічної сфери.*

**Ключові слова:** класична філософія, неklasична філософія, неklasичні методи, парадигма, діалогічні методи, естетика.

*Автор утверждает, что обнаружение фундаментально взаимосвязанных структурных элементов неклассической парадигмы философствования позволяет сформировать методологическую основу классических методов образовательной парадигмы. Доказано, что применение неклассической образовательной парадигмы составляет основу профессиональной компетентности представителей педагогической сферы.*

**Ключевые слова:** классическая философия, неклассическая философия, неклассические методы, парадигма, диалогические методы, эстетика.

*The author argues that the discovery the fundamental building blocks of related non-classical philosophy paradigm allows creation the methodological framework of classical educational paradigm. The use of non-classical educational paradigm as the basis of professional competence to the education sector has been proved.*

**Key words:** classical philosophy, non-classical philosophy, non-classical methods, paradigm, dialogical methods, aesthetics.

**Постановка проблеми.** Компетентність освітнянської системи проявляється в ефективності зв'язку із суспільством. Такий зв'язок свідчить про затребуваність методологій і методів підвищення професійної культури. Сьогоднішній стан не стільки змістовного, скільки формального зв'язку між освітою й реальною підготовкою професійних спеціалістів проявляє парадигмальну кризу всієї класичної європейської освіти. Особливість європейської освіти полягає у прямому зв'язку вищого навчального закладу з фундаментальними науками. Результатом такого зв'язку став університет. Розробка фундаментальних досліджень у класичній освіті повинна була визначати експериментальні і практичні дослідження. Протягом ХІХ і в першій половині ХХ століття така система освіти була досить ефективною. Але після Другої світової війни у ХХ столітті університет як джерело класичної освіти і наукових ідей Європи поволі почав утрачати свої позиції.

Усвідомлення кризи університетської освіти, в результаті якої почався відтік інтелектуалів у США, стало передумовою пошуку ідей Болонського процесу в Європі. На цьому фоні технологічний прагматизм американської освіти, при всій його вузькій направленості, ставав

більш ефективним.

Це призводить до необхідності переосмислення проблем класичної європейської освіти, складовою частиною якої є й українська освіта. Особливість реформування української освіти полягає в методі механічного зменшення кількості ВНЗ, що, на думку реформаторів, повинно привести до нової якості. Такі політичні дії, окрім знищення освітянської інфраструктури і збільшення некомпетентності викладацького складу, ефективного результату не зможуть дати, тому що проблема носить глибокі філософські корені.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Класична європейська освіта тісно зав'язана на класичній європейській філософії, криза якої була усвідомлена ще з кінця XIX століття. Криза європейської парадигми в кінці XX століття призвели до ідеї «кінця» філософії» як такої. «Кінець» філософської парадигми може свідчити і про «кінець» освітньої парадигми. Прикладом є низький рівень довіри до філософії, починаючи від студентів, закінчуючи державними діячами. Таке відношення прямо корелюється з низьким рівнем довіри до дипломів спеціалістів вищих навчальних закладів. Такий зв'язок вимагає осмислити процеси, які відбуваються в фундаментальній філософії. Результати дослідження, на нашу думку, можуть допомогти зрозуміти сутність освітніх процесів.

**Метою написання статті** є виявлення фундаментально взаємопов'язаних структурних елементів некласичної філософської парадигми, що дозволяє сформулювати методологічну основу некласичних методів освітньої парадигми. Як наслідок, **завданням** є необхідність довести, що застосування некласичної освітньої парадигми складає основу сучасної професійної компетентності представників педагогічної сфери.

**Виклад основного матеріалу.** Логічною точкою відліку дослідження є необхідність окреслення відношення до терміна «некласична філософія». Перманентна криза фундаментальної філософії містить нові можливості, нові пошуки, нові ідеї, які здатні переформатувати не тільки «філософське поле», але й освітянську парадигму. Критика класичної фундаментальної європейської філософії, починаючи від Ніцше, продовжуючи Гайдеггером і закінчуючи Деррідою, дозволяє не тільки аналізувати, але й концептуалізувати елементи «некласичності». Як зазначає Д. Гаспарян «осмислене використання терміну «некласичний» у застосуванні до філософії має географічну межу [1, с. 7] », тому що англійська філософська спільнота замість термінів «класика» і «некласика» використовує поняття «аналітична» і «континентальна» філософія. «При цьому з досить-таки значними смисловими погрішностями ми могли би уподібнити «аналітичний» дискурс «класичному», а «континентальний» – «некласичному» [1, с. 7]. Але при такій спрощеній схемі, як далі зазначає сама дослідниця, існує небезпека плутанини в поняттях, тому що «континентальну» і «європейську» філософію англійські філософи часто використовують як синоніми. І це може призвести до того, що всю європейську філософію ми можемо ототожнити з «некласичною», а це, звичайно, не відповідає дійсності.

Окремі європейські школи мають свої термінологічні особливості. Так для французів характерне ділення на «метафізику» і «пост метафізику», для німецької школи на «модерн» і «постмодерн». Тому, як зазначає Д. Гаспарян, стосовно походження терміну «класика» чи «некласика», «не буде великою помилкою, якщо ми будемо вважати його інтелектуальним дітищем вітчизняної філософської спільноти, а джерела походження зведемо до вкорінених в науковому середовищі термінів «класична» і «некласична» наука (наприклад, математика, логіка, фізика) [1, с. 8] «В даному випадку мається на увазі теоретичний досвід російської філософської школи (М. Мамардашвілі «Класичний і некласичний ідеали раціональності»). Тобто філософські спільноти на сьогоднішньому етапі не мають єдиного топологічного світу. Навпаки він настільки розколотий на рівні когнітивних базових універсальних термінів, що, не дозволяючи навіть розпочати дискусію, паралізує формування філософської парадигми.

Аналізуючи філософські наративи, Д. Гаспарян стверджує, що з точки зору історії філософії більш коректним є використання поняття пари «метафізика»/ «постметафізика», тому що і антична, і середньовічна, і новоєвропейська філософія називала себе «метафізикою». А термін «пост метафізика», що з'явився в філософії і з точки зору логіки, і точки зору історії є,

на перший погляд, доречним. Але цей новітній термін через приставку «пост-» отримав такі значення когнітивних явищ, що лежать за межею філософствування. Тому двозначна конотація поняття «пост метафізики» призводить скоріше до повного розриву з філософською традицією як такою. На підтвердження останнього «пост метафізичний» кінець ХХ століття проходив під лозунгом «Кінця Філософії» редукуючи, розчиняючи її в літературі.

Аналізуючи більш поширене використання пари понять «модерн» і «постмодерн», яке почало вкорінюватись в європейській філософії, Д. Гаспарян звертає увагу на їх зовнішньо філософське походження. «Їх по праву можна віднести до сфери культурології, наприклад до мистецтва: живопису, архітектури чи літератури [1, с. 9]». Такий формально вірний культурологічний підхід, що робить філософію частиною культурного топосу, несе в собі латентну небезпеку тлумачення філософії з поза-філософських засновків. Осмислення філософії з точки зору культурології є не тільки можливим, але й необхідним підходом, але не тотожним філософського. Філософія користується граничними поняттями, тобто своєю метамовою, що дозволяє і вимагає самовизначення. Інакше ми знову впадаємо в чергову, але вже в історично-типову редукацію філософії. Що стосується пари термінів «класика» і «некласика», то тут ми, на перший погляд, бачимо теж подібний зовнішньо філософський підхід, тому що в ньому проглядається безпосередній вплив науки. Але, окрім зовнішніх збігів революційних відкриттів ХХ століття як у фундаментальних природознавчих науках, так і в методологічних пошуках філософії кінця ХІХ – ХХ століття існує суттєвий теоретичний смисл використання саме цих понять. У результаті саме природознавчі науки в методологічному сенсі почали наближатися до філософії, ніж філософія до них.

І хоча в методологічному аспекті сучасна світова філософія виділяє цілий плюралістичний спектр методологій, «ми говоримо про дві стратегії філософствування, беручи до уваги фактичний стан сучасної філософії. А воно таке, що на сьогоднішній день існують дві методологічно нерелевантних одна до одної групи стратегій, своєрідність яких полягає в тому, що, незважаючи на їх нерелевантність, обидві вони є філософськими [1, с. 16]». Ці дві філософські парадигми існували завжди майже паралельно. Тому не можна розглядати, що одна одну змінює лінійно і навіть хронологічно. Хоч, звичайно, тут існують свої особливості.

Визначивши дві філософські стратегії, необхідно виявити їх зв'язок з освітніми парадигмами. А саме класична філософія, джерела якої сформувалися в епоху Античності, досягла своєї кульмінації розквіту в середині ХІХ століття у філософській системі Гегеля. Її сутність полягає в тому, що проблеми пізнання, мислення, логіки займали центральне ядро аналітичного процесу філософствування. Не випадково образ філософа пов'язаний зі скульптурою Родена «Мислитель». Саме класична філософія, абсолютизуючи значення мислення (*cogito ergo sum*), сформувала класичну європейську систему університетської освіти.

Але початок ХХІ століття свідчить, що процеси суспільних трансформацій почали носити цивілізаційний, глобальний характер. А в епоху кардинальних суспільних трансформацій особливо вразливою сферою стає гуманітарна освіта, якій украй важко виконувати трансляційну функцію передачі когнітивних і аксіологічних цінностей майбутньому поколінню молодих людей стосовно неоднозначного відношення до цілого спектра сталого культурного надбання. Те, що, начебто, зовсім недавно мало однозначну оцінку суспільства, повертається необхідністю переосмислення цінностей. Це вимагає від викладання більш широкого використання історіографічних джерел з метою пропонування слухачам сміливості самостійного вироблення відношення до проблем. Таким чином, функція креативного мислення студентів стає фундаментом освоєння досить суперечливого комплексу дисциплін соціально-гуманітарної сфери.

У свою чергу це призводить до застосування неklasичних методів викладання. Під **класичними методами педагогічної діяльності** ми будемо розуміти аналітично-монологічну форму викладання. Її суть полягає в тому, що лектор виконує роль носія інформації, яку він передає, транслює слухачам, які, у свою чергу, виконують роль «*tabula rasa*». Ця система викладання, яка зародилася разом з університетами в епоху Середньовіччя й отримала класичну форму в Новий час, в епоху інформаційного суспільства, є досить застарілою, виходячи з того,

що в інформаційному суспільстві сучасні студенти страждають не стільки від відсутності інформації, скільки від перевантаження нею. Тому на відміну від класичного студента, який прагне інформації, сучасний студент намагається від неї звільнитися. Такий психологічний феномен можна розглядати як свідомий чи несвідомий метод самозахисту від інформаційних технологій. Хоча, як правило, викладач звинувачує студента в нездатності або ігноруванні опрацювати навчальний матеріал.

Але риба, яка живе в річці, нездатна вижити в морі. Не зважаючи на те що особливістю будь-якої риби є здатність існувати у воді, важливим нюансом є структура водного середовища. І сучасна освіта схожа на море чи океан, де рівень «солоності», «лужності», складності не тільки кількісно (хоч це кидається в око перш за все), скільки якісно відрізняється від структури «прісної» річки інформації, яка формувала сферу знань. При цьому невеликі потоки інформації губляться в піску рутинної класичної дидактики.

Так, наприклад, основним методом класичного навчання є монологічно-лекційна форма. Якщо припустити, що лектор дає досить велику кількість інформації, яка умовно складає 100%, то в конспективному варіанті, до якого примушує більша кількість викладачів, вона зменшується. Якщо умовно вона буде дорівнювати 50%, то це свідчить про досить добрий відсоток зафіксованої у конспекті інформації. Але те, що реально на лекції запам'ятовує студент, зменшується ще більше. Наприклад, це буде дорівнювати 25%. А якщо запропонувати студентові зразу висловитися про лекційний матеріал, то відсоток засвоєного матеріалу зменшиться ще в декілька разів. При всій умовності даних цифр, головна думка полягає в тому, що в процесі монологічної лекції інформація «вмирає», вона не збільшується кількісно, не змінюється якісно, а викладач перетворюється в ретранслятора вже відомого знання. І якщо жорстка система освіти тоталітарного суспільства примушувала зубрити матеріал, то сучасна перехідна форма не дозволяє досягти дедуктивної ефективності навіть у професійно орієнтованих дисциплінах. А дисципліни соціально-гуманітарного спрямування, які не є профільними, як правило, сприймаються як додатково непотрібні.

Тому виникає необхідність в неklasичних підходах. «Підставою поділу в цьому випадку виступає логіка, а точніше, ставлення до неї. Можна сказати, що аналітична філософія є та філософія, яка у своїх міркуваннях і обґрунтуваннях дотримується класичної формально-силлогістичної логіки, висхідної у своїй основі до аристотелівського «Органону». У свою чергу неklasична філософія орієнтована на т.зв. діалектичну (різновид неklasичної) логіку. Діалектична логіка виступає альтернативою формально-силлогістичної (аналітичної) логіці в силу недоліків останньої [1, с. 90]». Тому в педагогічній сфері неklasичними ми будемо називати форми навчання, що носять діалогічний характер.

Можна зазначити, що діалогічна форма передбачена в «класичній» освіті на семінарських і практичних заняттях, але на жаль, діалогічна форма і там носить формальний характер. Досить важко сказати, що на них відбувається процес «народження» нового знання, нової інформації, де участь викладача і студента є взаємно необхідними. Так, коли засновник теорії структури атома Е. Резерфорд приходив на лекційні заняття, він не займався викладанням уже існуючої теорії фізики. Він міг звернутися до студентів за допомогою у вирішенні задачі, яку сам не міг вирішити протягом ночі. Звичайно, для того, щоб «допомогти» своєму вчителю студенти повинні були самостійно готуватись не тільки в рамках програми. Але головне, що таким чином студенти зразу потрапляли у світ сучасних проблем фізики на передній фронт науки.

Щось подібне використовував російський лауреат Нобелівської премії з фізики П. Капіца. Відомі його виїзди зі студентами на природу, «на шашлики». Але ті, хто туди потрапляв, розуміли, що цей відпочинок насправді був складніший ніж усі іспити разом взяті. Тому що саме на цих «відпочинках» П. Капіца ставив завдання, що вимагали не тільки професійного розуміння проблем, а, знову ж таки, здатності до народження нестандартних рішень на рівні світової науки.

Таким чином, діалогічна форма викладання вимагає від викладача і студента творчого контакту, в результаті якого в процесі навчання народжується нове знання, нова інформація. Це можна назвати методом «човника». Його зміст полягає в тому, що викладач, маючи за основу

викладання програму дисципліни, наприклад, може почати з думок, що мотивують його самостійні творчі пошуки, пропонуючи паралельно осмислити і оцінити думки слухачам по ходу лекції. Студенти намагаючись «переварити» інформацію, виходячи з рівня підготовки, здібностей або інтуїції, у формі доречних і недоречних відповідей чи можливих запитань, повертають інформацію лектору. Лектор, у свою чергу, осмислюючи тільки що отриману інформацію, прямо в аудиторії намагається запропонувати вирішення проблеми, що виникла, віддаючи на подальшу інтелектуальну обробку ідеї слухачам. Таким чином, виникає ситуація, коли інформація народжується безпосередньо в аудиторії. При цьому вона зростає кількісно і якісно.

Ефект такого підходу полягає в тому, що народжена інформація не вимагає насильницького запам'ятовування або «зубріння». Така інформація залишається в пам'яті, якщо не назавжди, то набагато довше. По-друге, це дає студентіві можливість увімкнення творчого, а не репродуктивного мислення. Але саме головне полягає в тому, що викладач і студенти в цьому творчому процесі поєднуються в єдине ціле, яке дозволяє взаємовідкрити інтелектуальну інтуїцію і спроби її формалізувати за допомогою категоріального апарату даної чи суміжної дисципліни. Теоретично це «вхопила» філософія, яка вже з ХІХ століття почала формувати неklasичну парадигму, з неklasичними методологіями пізнання, а значить і навчання, дидактики. Сутність неklasичної філософії полягає в тому, що її ядром стає не стільки кількість і якість засвоєної інформації, скільки етико-естетична проблематика, що вимагає істину не стільки зрозуміти, скільки її відчутти.

Відомого конструктора літаків Антонова запитали про те, який, на його думку, повинен бути хороший літак. Антонов відповів – красивий. І це не є гумор. Це досить коректне визначення. Якщо математик нездатен «уловити» красу формули, він ніколи не стане математиком з великої літери. Якщо лінгвіст не здатен відчутти красу слова чи речення, то він не зможе займатися творчістю.

Засновник класичної філософії Платон вважав не тільки непотрібними, а й шкідливими поетів, художників, музикантів й інших представників мистецтва за те, що вони «наслідувачі» істини, а «наслідувач, – як ми стверджуємо, аніскільки не розбирається в істинному бутті, але знає одну тільки ілюзію [4, с. 601]». Як відомо, великі люди можуть не тільки робити відкриття. Своїм авторитетом вони можуть затримувати розвиток цілих напрямів. Так, наприклад, сталося з фізикою, засновником якої майже півтора тисячоліття вважався Арістотель. І лише коли Галілео Галілей довів, що умовиводи Стагаріта стосовно фізики не підтверджуються експериментально, історично результатом стало виникнення класичної фізики Ньютона. При всій повазі до класиків античності, саме авторитету Платона належить філософська недооцінка почуттів. І хоч така оцінка логічно витікає із філософської системи Платона, але історико-філософським результатом стала поява естетики як науки аж у середині ХVІІІ ст.

Засновник неklasичної філософії Кант, якого Д. Гаспарян назвала «самим першим по-справжньому неklasичним філософом [1, с. 22]», почавши з «Критики чистого розуму» прийшов до «Критика здатності судження» у результаті чого естетичне стає вершиною філософської системи. Канту вдалося подолати помилку Платона, який ототожнив відчуття і почуття. При цьому відчуття – зовнішньо-емоційний прояв почуття, а почуття – це внутрішній прояв творчого суб'єкта. При цьому цей внутрішній прояв вбирає в себе гносеологічну сутність людини, яка полягає у виконанні морального закону. Тому почуття – це філософсько-естетичне, а не психологічне поняття. І це головна відмінність почуття від емоції. Хоча ріднить їх безпосередність прояву. Та якщо емоції – це безпосередність взаємовідношень організму із середовищем, то почуття – це безпосередність відношення з іншими людьми. Почуття – предмет філософської естетики. При цьому естетика діалектично пов'язана з етикою. І це відрізняє класичну парадигму від неklasичної.

Отже, онтологія естетичного, буттєвості найглибшої, найпотаємнішої сутності людської природи виходить за межі емпіричного прояву всіх форм людської діяльності. І її сутність «висвічується» в переживанні, як у безпосередньому способі існування всезагального. А якщо всезагальне розуміти як родову сутність суспільного, або «зовнішнього», то «справжність»,

життєвої природи людини існує не в свідомості людини, не в опосередкованій природі людського мислення, як вважає раціональна, редукціоністська філософія, а в почутті. У свою чергу почуття розкриваючи зміст естетичного, реалізує етичне.

Тому, почавшись саме з Канта, естетизація філософії у ХХ столітті стала ядром неklasичного філософствування. У результаті естетика з периферії гносеологічних цінностей почала все більше зміщуватися в центр філософських дискусій. І тому ефективність педагогічних методів стала напряду пов'язуватися з використанням культури естетичного.

**Висновки.** Щоб зрозуміти істину, спочатку треба її відчутти. Якщо класична філософія почуття вважала досить слабким відображенням істини, у результаті чого Платон у своїй ідеальній державі не мав місця для поетів і художників, якщо класична філософія відкинула естетику на периферію цінностей, то неklasична філософія, а значить і неklasична освіта вважає, що почуття – це є безпосередній спосіб існування істини. Якщо в другій половині ХІХ століття це було аномальними ідеями, то все ХХ століття можна розглядати як тотальний процес естетизації всіх сфер людської діяльності. Тому завдання викладача складний інформаційний каркас зробити зрозумілим, зрозуміле цікавим, а цікаве естетично захоплюючим з метою закохати слухача в предмет дослідження. І навіть якщо так і не вдасться викладачу досягти ефективності освоєння матеріалу, у слухача і про предмет, і про процес його викладання, про самого викладача залишаться позитивно етико-естетичні враження. А це є вже педагогічний ефект, який формує, якщо не спеціаліста, то хоча б людину, особистість, ким на сьогодні, як виявляється, бути важко, але нагально необхідно в процесі конструктивної трансформації суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гаспарян Д.Э. Введение в неклассическую философию / Д.Э. Гаспарян. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – 398 с.
2. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант; пер. с нем. – М. : Искусство, 1994. – 367 с.
3. Мамардашвили М. Классический и неклассический идеалы рациональности / М.К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1994. – 90 с.
4. Платон Государство [Электронный ресурс] / Платон. – Режим доступа : – Заглавие с экрана.
5. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г. Х. Шингаров. – М. : Наука, 1971. – 223 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

*Ігнат'єв Віталій Аркадійович – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Кіровоградського інституту розвитку людини ВНЗ ВМУРоЛ «Україна».*

*Надійшла до друку 16.12.2012 р.*