

# ГУМАНІЗАЦІЯ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 165.2.+308: 37.013.3

**В. С. Ратніков, д-р філос. наук, проф.**

## ДВА ТИПИ ЗНАННЯ І ДВІ МОДЕЛІ ОСВІТИ

*Висвітлено питання про засади протиставлення в освітній діяльності гуманітарних і природничих дисциплін. Розглянуто дві основні пізнавальні парадигми — природничо-наукова і гуманітарна. Показано, що їх специфіка зумовлена гносеологічною природою відповідних типів знання. Проведено аналіз становлення і розвитку класичної моделі освіти та виявлено її особливості. Спеціально обговорюється місце і роль герменевтичного підходу до освіти на прикладі позицій Х.-Г. Гадамера і Р. Рорті. У підсумку висловлено думку про те, що врахування специфіки знання і специфіки відповідної моделі сприятиме гармонійному розвитку освіти, підвищенню її якості.*

### Вступ

Навряд чи хтось буде заперечувати те, що освіченість людини багато в чому визначається якістю отриманої нею освіти, а остання, в свою чергу, неможлива без освоєння знання. У наш час в освіті досі не припиняються дискусії (особливо гострі в технічних ВНЗ) між гуманітаріями і представниками технічних та природничих дисциплін, що відстоюють пріоритет свого знання. Прихильники таких дискусій, нерідко спекулюючи на відмінності природничих наук (наук-science) від гуманітарних (наук-humanities), як правило, недооцінюють епістемологічну (гносеологічну) специфіку природничо-наукового і соціогуманітарного знання. Останню описують (і не без підстав) співвіднесенням — а нерідко і протиставленням фактів — істини і цінності [1; 2]. Прихильники такого різкого їх протиставлення вважають, що продуктом пізнання виступає істина; вона, якщо описується певним законом, — універсальна (у відповідній області застосування). А продукт оцінки — це цінності, часто орієнтовані, так би мовити, на життєву правду; вони є екзистенційно орієнтовані. Тим не менше, згадані дискусії носять не тільки чисто теоретичну спрямованість, а мають і практичні наслідки у вигляді «урізання» фінансування, навчальних годин тощо. [3, с. 12].

У статті зроблено спробу подивитися на цю ситуацію з філософсько-епістемологічного погляду, вважаючи, що ця проблема (як проблема взаємин гуманітарного знання, з одного боку, і природничо-наукового і технічного знання — з іншого) корениться в неврахуванні специфіки відповідних типів знання.

### Два типи знання і дві пізнавальні парадигми

У сучасній епістемології (теорії пізнання) та філософії науки майже загальноприйнято розрізнення двох типів знання: природничо-наукового і гуманітарного, а також, відповідно, двох парадигм опису та освоєння реальності. Вперше таке розрізнення досить чітко провели неокантіанці: В. Дільтей, В. Віндельбанд, Г. Рікерт, протиставивши наукам про природу науки про дух або про культуру. У сучасній західній літературі таке протиставлення виражається в розрізненні, відповідно, наук-science і наук-humanities. Природничо-наукова парадигма (як відповідне бачення світу і його пізнання, освоєння) припускає:

- строгість і точність об'єктивно-істинного опису реальності;
- емпіричну перевірюваність і підтверджувальність отриманого знання;
- пріоритет жорстко-детерміністських способів опису (в яких випадковість розглядається як недолік знання, або ігнорується зовсім).

Крім того, ця парадигма базується на:

- тричленній гносеологічній моделі (суб'єкт—об'єкт—засоби пізнання) і ідеї репрезентації;
- механістичному (Лапласівському) детермінізмі;
- ідеях лінійності законів природи і безмежності їх можливостей передбачення.

Природничо-наукова парадигма сформувалася в епоху становлення і розвитку класичної науки і домінувала в науковій картині світу аж до першої половини ХХ століття. Втім, до цього часу в картині світу вже «працювали» неklasичні наукові дисципліни, проте переважання в ній природничо-наукової парадигми опису та освоєння реальності і раніше зберігалось в багатьох ситуаціях. Все це не могло не позначитися і на характері освіти — як вищої, так і середньої.

Гуманітарна парадигма припускає:

- явний вираз «людського виміру» описуваної реальності, в тому числі і її аксіологічних аспектів (своєрідна єдність опису та оцінювання);
- нестабільність онтології;
- неприйняття технократичного стилю мислення;
- інше (по відношенню до традицій природничих наук) трактування істини;
- антиредукціонізм і суверенність (необхідність врахування специфіки) гуманітарного знання;
- історизм і конкретність опису реальності (індивідуації), а також його соціокультурну детермінацію.

Ця парадигма включає в себе також рефлексії (метапізнання) і усвідомлення обмеженості класичної концепції репрезентації. Її формування (у порівнянні з природничо-науковою парадигмою) однозначно представити набагато складніше. Значну роль в її становленні зіграв прогрес самих гуманітарних наук, висунення їх у відносно самостійну групу в загальній дисциплінарній структурі науки.

Останнім часом гуманітарна парадигма зі своїм акцентом на цінності включає в себе також і екологічні аспекти. Нерідко прихильники цієї парадигми рекомендують відмовитися від існуючої антропоцентричної філософії і замінити її філософією коеволуції з природою.

Наявність двох типів знання і, відповідно, двох пізнавальних парадигм позначалась і на освіті. Перш ніж розглядати механізм цього впливу, зробимо кілька зауважень про феномен освіти.

### Про феномен освіти і еволюції ідеї гуманізму

Взагалі, поняття освіти пройшло глибоку духовну еволюцію через вільний і критичний дух античності, середньовічну екзегетику і богослов'я, через ідеали епохи Відродження, бароко і раціоналізм Просвітництва, поки в ХІХ столітті воно не отримало нове *гуманістичне* тлумачення в контексті історичної науки, що сформувалася на той час і нових галузей культури. Саме історична свідомість дозволяє зрозуміти, чому нам, наприклад, може бути близький Софокл, Шекспір, а також Гете і так раптово далекий світ нашої власної недавньої історії, яка з легкої руки політиків може знову «переписуватися», хоча відомо, що історію не «переробляють», у неї вчаться.

Історично слово «освіта» корениться в середньовічній містиці і має релігійно-спіритуалістичний характер, згідно з яким людина носить і пестує в душі образ Бога, чиєю подобою вона і є. Пізніше освіта визначається як «зростання до гуманності» (Й. Г. Гердер), на відміну від «природного утворення» людини як природної істоти, і пов'язується з культурою як специфічно людським способом перетворення природних задатків і можливостей. Відомий сучасний філософ Х.-Г. Гадамер, який досліджував також історію освіти, писав про це так: «Перш за все, Гердер перевершив перфекціонізм Просвітництва завдяки новому ідеалу «освіти людини» і, тим самим, підготував ґрунт, на якому в ХІХ столітті змогли розвинутися історичні науки. Поняття освіти (Bildung), в той час оволоділо умами, було, ймовірно, найбільшою думкою ХVІІІ століття, і саме воно позначило стихію, в якій існували гуманітарні науки ХІХ століття» [4, с. 50].

У І. Канта освіта вже асоціюється з культурою людських здібностей, розвитком навичок і талантів. Однак освіта відрізняється від культури тим, що вона ґрунтується на почутті і досвіді людини, являючи собою вид розуміння, що гармонійно виражається в сприйнятті та ха-

рактері (В. фон Гумбольдт).

В цей час (тобто приблизно з початку XIX століття, і особливо в Німеччині) ідея освіти активно взаємодіє з ідеєю гуманізму. Доречно у цьому зв'язку зазначити, хоча б коротко, основні віхи історії ідей гуманізму, бо вони багато в чому підготували ґрунт для перегляду традиційної (класичної) моделі освіти.

Походження терміну «гуманізм» йде від грецької і римської античності: у Греції найвищим культурним і моральним ідеалом була «Пайдейя». Цей термін був перекладений на латинську як «Віртус» (virtus) і як «людяність» (humanitas) в епоху Відродження [5], коли гуманізм став загальноєвропейським рухом, «який всюди спонтанно проривається з духовних перетворень, що повільно формуються та сутність якого описується як поглиблення і збудження духовного життя, звільнення індивіда, пробудження особистісного почуття, увага до природи і досвіду ...» [6, с. 16]. Таким чином, під гуманізмом розуміється конкретний набір чеснот і, тим самим, гуманізм визначається як етичний принцип культури. Слово було вперше вжито Цицероном, який розумів під ним «ідеал освіти знатних римлян, змістом якого було ... виховання людей ... за грецьким зразком ... У часи імперії, особливо завдяки впливу Стої, гуманізм щораз більше набуває значення розумної людської поведінки по відношенню до інших людей, незалежно від рівня освіти» [7, с. 169].

Як явище культури гуманізм вперше заявив про себе в період Ренесансу, коли складаються засновані на вивченні класичних зразків античності уявлення про ідеальну людину, рівну у своїй творчій і вільній суті Богу. У цей період утверджується ставлення до людини як до найвищої цінності, яка передбачає визнання її прав на свободу, щастя, розвиток, творчу реалізацію сутнісних сил. Саме з цього періоду починає складатися філософське значення терміну «гуманізм», яке, незважаючи на історичні видозміни, зберегло своє основне змістовне значення аж до наших днів.

Після Ренесансу знову сплеск інтересу до культури античності спостерігається в кінці XVIII – початку XIX століття в працях Г. Лессінга, Й. Г. Гердера, Й. В. Гете, Ф. Шиллера, але, головним чином, в роботах В. Гумбольдта [5]. На початку XIX століття поняття «гуманізм» позначало систему освіти, що існувала в Німеччині того часу і була спрямована на формування всебічно розвиненої особистості на основі, так званого, «Studium der Humaniora», тобто сукупного знання про класичну давнину. Мали на увазі під гуманізмом також «вищу самодостатню і самоусвідомлену значимість людини» і вважали антилюдським все, що сприяє відчуженню та самовідчуженню людини [8, с. 272]. У ширшому сенсі термін «гуманізм» застосовували для позначення духовного руху, спрямованого проти схоластики. Тим самим під гуманізмом в Європі до середини XIX століття розумілися гуманістична програма освіти та період, коли вона панувала.

### Становлення і розвиток класичної моделі освіти

Однак, повернемося до аналізу освітньої діяльності XIX століття, що базувалася, головним чином, на природничій пізнавальній парадигмі. Цілком природно формування й утвердження останньої пов'язувати зі становленням і розвитком класичної науки, і насамперед механіки.

Історично розквіт і розповсюдження європейської науки були пов'язані саме із здобутками класичної механіки Нового часу (Галілей, Гюйгенс, Ньютон, Лаплас та ін), яка, освоюючи математику і експериментальний метод, виробила специфічні уявлення про матерію, рух, простір, час і причинність.

Успіхи класичної механіки нерідко супроводжувалися абсолютизацією її законів, що, у підсумку, привело до створення картини світу, згідно з якою весь Всесвіт являв собою замкнуту механічну систему, що складається з незмінних елементів, рух яких підкорюється законам класичної механіки; ці закони виступали як універсальні і поширювалися на всі види руху матерії. У методологічному плані панував механізм: опис і пояснення будь-якого складного явища здійснювалося на основі простих законів механіки, а причинно-наслідкові зв'язки також трактувалися механістично, тобто носили необхідний і строго однозначний характер. Випадковості в такому світі не було місця, а незворотність і ймовірність було прийнято пов'язувати з неповнотою знання.

Причина і наслідок у цій картині світу утворюють лінійний ланцюг, що приходить з минулого, пронизує сьогодення і зникає в майбутньому. Це означало зв'язок між усіма виникаючими в світі процесами і зумовило пошук вихідних елементів, відкривши які, можна з досить високою точністю передбачити майбутнє. Іншими словами, знаючи початкові умови розглянутого об'єкта, можна на основі законів механіки точно і однозначно (тим точніше, чим більше ми знаємо про початкові умови) розрахувати траєкторію його руху для якого завгодно довгого проміжку часу в майбутньому або в минулому. У цьому — суть концепції лапласівського детермінізму.

У рамках класичної наукової картини світу (на відміну від картини світу епохи Відродження) людина була «винесена» за межі природи й постала, перш за все, як суб'єкт, що її пізнає, конструює і одухотворює. Розвиваючи науку і техніку, накопичуючи знання, людина забезпечує панування над природою з метою задоволення своїх потреб. З цим пов'язана «нова філософія», що йде в основному від Р. Декарта, і яка потім поставила Розум, а отже, і людину — суб'єкта пізнання — в визначальне положення по відношенню до об'єкта пізнання, в тому числі до природи.

Тому, в науковому пізнанні стали домінувати такі світоглядні та методологічні принципи, як детермінізм, редукціонізм, раціоналізм, які мали визначальний вплив і на систему освіти: на форми освоєння знання, викладу матеріалу, організаційні принципи освіти.

Таке тривале домінування природничо-наукової парадигми в науковій картині світу відбилося і на освіті, особливо європейській. У результаті склалася ситуація, яку багато авторів інтерпретують як класичну модель освіти. Вона формувалася в Європі протягом епохи Нового часу і, в основному, склалася приблизно до кінця XVIII — початку XIX століття. У цей час відбувається становлення і розвиток науки як суверенної області знання і діяльності, що послужило основою формування нової (у порівнянні з середньовіччям) системи освіти.

Зауважимо, що «класична модель освіти» — це узагальнена і досить умовна назва, що іменує різні конкретні освітні методики і технології, але і які мають певні загальні принципи, що базуються на природничо-науковій пізнавальній парадигмі. Ця модель запозичує зазначені вище основні положення природничо-наукової пізнавальної парадигми, в тому числі тричленну модель пізнання (суб'єкт—засоби пізнання—об'єкт), екстраполюючи цю тричленну модель на процес навчання. Переважає тут об'єктивістський підхід; ціннісні аспекти освоєння знання в класичній моделі освіти якщо і враховувалися, то частіше малися на увазі більше прагматичні моменти — ефективність, практична значимість і т. п. Однак, як зазначалося раніше, до XIX століття (особливо, в Німеччині) класична освітня модель все частіше стала пов'язуватися з гуманізмом. Таке пов'язування — у міру розвитку гуманітарних наук та формування в культурі антисциєнтистської настроїв — сприяло, врешті решт, перегляду класичної освітньої моделі.

Класична модель освіти в тому вигляді, як вона склалася в рамках європейської культури за останні кілька сотень років, виявилася, як вважають багато авторів, досить статичною. Багато в чому їй притаманні монологічність, орієнтація на досить суворе й чітке дисциплінарне розмежування знання у вигляді відносно автономних, замкнутих систем зберігання інформації, яку належить «вкласти» в голови учнів і яка потім може стати справжнім знанням.

В рамках природничо-наукової пізнавальної парадигми науковий спосіб освоєння світу, пов'язаний з експериментальною базою, що володіє у зв'язку з цим перевагою наочності, а тому і переконливості, перетворився на основний і нерідко ототожнювався з найвищим втіленням людського Розуму. З цього складалася односпрямована залежність: наука—освіта—практика. Наука за допомогою досвіду, експерименту відкриває вічні і незмінні закони, які і є істина, а освіту їх транслює, передає. Тому в техногенній цивілізації процес освіти підпорядкований розвитку раціонального, переважно логіко-понятійного мислення, оволодінню основами наук.

### **Критика класичної моделі освіти та формування альтернативних моделей**

Незважаючи на панування природничо-наукової парадигми і класичної моделі освіти, мала місце і критика останньої. Витоки цієї критики відносяться вже до початку XIX століття, коли, як зазначалося, ідея освіти стала активно інтегруватися з ідеєю гуманізму.

Поняття «освіта» приховує в собі «образ», який має подвійне значення — відображення, зліпка і зразка, зверненого до нового, вищого і досконалого. Перший сенс фіксує більше результат,

ніж процес становлення, виявляючи тотожність з грецьким поняттям «фюзіс» (природа, єство), яка нічого не знає, крім власних цілей. Проте освіта, на відміну від простого культивування природних задатків, не може бути власне метою, якої прагнуть. Культивування задатків — це розвиток чогось вже даного посередництвом вправи і старанності, що перейшли у звичку. В освіту ж входить все, до чого воно торкається, і не в якості засобу, а як самоціль, пов'язана зі збереженням і розвитком соціокультурного досвіду.

Людина не буває від природи тим, ким вона має стати, тому освіта пов'язана, насамперед, з буттям духу. Не випадково в цьому плані Г. В. Ф. Гегель розглядає сутність освіти як своєрідний підйом до загального, який не обмежується тільки теоретичним пізнанням, охоплює всю цілісність людського розуму. В освіті людина робить себе у всіх відносинах духовною істотою. Хто віддається лише частковому, вважає Гегель, той не здатний до справжнього абстрагування: він не може відвернутися від самого себе і осягнути те загальне, яке визначає все багатство особливого і одиничного. Підйом до загального припускає жертвування особливостями, що означає приборкання потягів і, тим самим, — свободу від їх предметів і свободу для своєї духовної предметності. Освіта — це робота над собою, над своєю свідомістю. Тому працюючи свідомість, поки вона створює, формує предмет, утворює саму себе, піднімається над безпосередністю свого буття (а значить — зі своєї «посередності») до загальності. При цьому в тій мірі, в якій людина опанувала «уміння», майстерність в роботі, вона отримала й власне самовідчуття. Зауважимо, що наша система освіти нерідко зловживає саме «незрозумілою» науковістю досліджуваних предметів, забуваючи про те, що виток знання багато в чому кореняться в досвіді, в знанні як «умінні» і «майстерності», які виражені ще Аристотелем в понятті практичного знання — «фронезіс» (розважливості).

На відміну від теоретичного знання («епістемі»), «фронезіс» не є предметним знанням, що встановлює емпіричні факти, а пов'язаний з людською участю в події. Тут мова йде про розум і знання, що не відірвані від реального буття, але обумовлені цим буттям і, в свою чергу, визначають його. Таке знання не можна просто засвоїти або забути, бо ми ним володіємо, в ньому «живемо». Бо нема різниці між знанням і досвідом, які у своїй цілісності завжди відкриті до конкретної ситуації і отримують свою завершеність в пізнавальних діях.

У міру зростання впливу суттєвих трансформацій в науці і культурі ХХ століття класична модель освіти все частіше піддавалася критиці, перш за все, з боку педагогів-практиків. Формувалися альтернативні освітні методики і технології, концепції освіти і навчання. Для простоти, не заглиблюючись в деталі їх відмінностей, припишемо їм (як і раніше, до деякої міри умовно) загальне ім'я — «некласичні». При цьому відбувалося зміщення акцентів в рефлексіях про освітні процеси в сторону гуманітарної парадигми. У підсумку, можна говорити про формування некласичної моделі освіти. Тут під ім'ям «некласична модель освіти» мається на увазі, взагалі кажучи, ціла сукупність конкретних освітніх моделей, в тій чи іншій мірі не відповідають принципам побудови класичної моделі освіти. Зауважимо також, що замість терміна «модель», осмислюючи подібні ситуації, часто використовують термін «парадигма» [9; 10], однак у нашому випадку він вже задіяний для більш загальної сфери — сфери пізнання.

Сьогодні філософія науки, еволюційна епістемологія, культурологія, історична психологія, антропологія і низка інших дисциплін накопичили достатньо матеріалу для того, щоб зробити висновок про те, що «картезіанський» тип раціональності не є універсальним, позаісторичним феноменом. Виникнення в 70-х роках нового міждисциплінарного напрямку — нелінійної динаміки і синергетики — науки про складні нелінійні системи і середовище, в якому розгортаються процеси самоорганізації, було пов'язане, зокрема, з революційним відкриттям детермінованого хаосу, істотно змінило фундаментальні уявлення про Універсум, його елементи та рівні організації. Сучасна наука відкриває і досліджує світ нестабільних явищ, передбачуваність і керованість яких не є безмежними.

### **Х.-Г. Гадамер та Р. Рорті про освіту**

Слід зазначити, що в сучасних рефлексіях про освіту і під час побудови його нових, некласичних моделей нерідко використовують філософську герменевтику; деякі автори говорять навіть про формування герменевтичного підходу в дослідженні освітніх процесів [11–13].

Останнім часом філософську герменевтику все частіше стали використовувати для виявлення специфіки гуманітарного знання. Більш того, герменевтичний підхід нерідко використовується для вдосконалення освітньої діяльності. Природно, що цей підхід віддає пріоритет гуманітарній пізнавальній парадигмі і, як вважають, наприклад, Г. Гадамер та Р. Рорті, долає обмеженість класичної моделі освіти, яка, по-перше, базується на репрезентативістській (в сенсі Декарта–Локка) моделі пізнання і, по-друге, стверджує відмінність між фактом і цінністю [14, с. 268].

Гадамер, критикуючи класичну модель освіти, звертається до ідей гуманізму і добрих традицій здорового глузду, а також до тих мислителів, які рефлексують над цими феноменами. Наприклад, тут вже цитувалася робота Г. Гадамера «Істина і метод»; в ній, згадуючи А. Бергсона, автор вказує на мову цього впливового французького мислителя 1895 року, в якій той яскраво викривав — з позицій здорового глузду — порожні й марні (на його думку) абстракції природничих наук, звертаючись до «внутрішньої енергії розуму» [4, с. 68]. Для Бергсона здоровий глузд, на відміну від почуттів, реалізується на соціальному рівні, зокрема як «такт практичної істини».

Рорті вводить поняття герменевтики так, як його використав Г. Гадамер, що замінив наукове і філософське «пізнання» поняттям «освіта» (Bildung). У своїй знаменитій «Філософія і дзеркало природи» він писав про це так: «Оскільки «освіта» звучить трохи нудно, а Bildung — занадто іноземно, я віддам перевагу терміну «настановлення» (edification) в якості назви для проекту знаходження нового, кращого, більш цікавого способу розмови. Спроба наставляти (себе або інших) може полягати в герменевтичній діяльності зі встановлення зв'язків між нашою власною культурою і деякою екзотичною культурою або іншим історичним періодом, або між нашою власною дисципліною та іншою дисципліною» [14, с. 266]. Його версія «освітньої» (повчальної — edifying) філософії звернена до дослідження людської культури та соціуму як метастабільних цілісностей, історично минутих і нестійких, що вічно перебуває в процесі самоосвіти. Такий історичний підхід, який акцентував дослідження більше на «приватному» і конкретному, ніж на абстрактно-загальному і універсально-закономірному, дає людині комплексне, динамічне і цілком утилітарне поняття про його зв'язки зі світом, вважає Рорті.

Цей американський філософ, суттєво вплинув на сучасну філософію і витратив чимало зусиль на злам старих традицій в освіті, серед своїх інтелектуальних вчителів особливо виділяв іншого свого співвітчизника — Д. Дьюї, творчість якого багато в чому пов'язана з питаннями освіти в суспільстві, де цінують свободу і демократію. Зокрема, Рорті цінував думку Дьюї про те, що демократія — це не тільки механізм прийняття рішень більшістю і захисту прав меншості, але і процес соціокультурної освіти, виховує в суспільстві розуміння соціальної відповідальності. Слідуючи Дьюї, Рорті розвивав його версію прагматизму, різко критикуючи при цьому згадану раніше традиційну концепцію репрезентації («відображення»). Як вважав Рорті, сучасний прагматизм, в протилежність традиційній «систематичній філософії», переслідує мету не «віддзеркалення», не пасивно-споглядальне пізнання світу, а практичне освоєння і перетворення дійсності відповідно до обставин конкретно-історичної ситуації, потреб включеного в неї суб'єкта з «повним набором» свобод, демократичних прав і т. д.

### Ще про деякі особливості неklasичної моделі освіти

Прихильники неklasичних освітніх моделей, наслідуючи гуманістичні традиції європейської культури, критично ставляться до так званого «феномену традиційної школи», який нерідко трактують як формування в учнів понятійного мислення через систему культурно-інформаційного насильства над їх незрілою свідомістю [15]. Критики згаданого «феномена» говорять про глибоку психологічну «травму освітою» в рамках такої «традиційної школи» і стверджують необхідність формування іншої (у порівнянні з класичною моделлю) освіти — освіти, побудованої не на ідеї навчального насильства над особистістю, а на освіті без навчання, освіті-діалозі.

Освіта, яка не є простим навчанням, а здійснюється як самореалізація особистості учня в її діалозі з культурою, — це принципово відкрита ситуація. Учасники діалогу не «навчають» один одного, а взаємно розгортають свої позиції, і за рахунок цього відбувається взаємоутворення і взаєморозвиток цих позицій. Адже ці взаємні позиції вимагають взаємного «вслуховування»

один в одного, але не повчальної корекції. Якщо учасник діалогу переходить в позицію суворого «вчителя», діалог руйнується. Корекція позиції в діалозі можлива тільки як аутокорекція, самокорекція. Там, де є діалог, там принципово має бути рівність позицій. Там не буде навчання, не буде творення (рос. образовывания) одного учасника іншим. Не буде перетікання «більшого в менше». Не буде одностороннього сходження одного до логіки іншого. І не буде програми, яка нав'язує такого роду сходження [15].

Вкажемо ще на одну особливість неklasичної моделі освіти — її зв'язок з екологічною проблематикою і взагалі з глобалістикою (з процесом глобалізації, з феноменом суспільства знань, ноосферим підходом і т. п.) [16].

### Висновок

Усвідомлення відмінностей двох розглянутих тут типів знання, пізнавальних парадигм і моделей освіти часто викликає труднощі. Бо, наприклад, такі важливі пізнавальні й світоглядні феномени, як пояснення і розуміння, в природничих науках (і в природничо-науковій парадигмі, і в природничо-науковій освіті або класичній її моделі) трактуються не так, як, відповідно, в гуманітарних науках, в гуманітарній освіті і в неklasичній її моделі. У сучасній системі освіти — як середньої, так і вищої — дотепер досить рідкісні випадки, коли в організаційних питаннях (наприклад, при фінансуванні інноваційних проектів, при складанні навчальних планів тощо) враховують специфіку гуманітарних і технічних дисциплін, а також специфіку моделей освіти, які тут розглядалися. А це врахування, на наш погляд, сприяло б прогресу нашої системи освіти, гармонійнішому її розвитку. Надто, коли криза освітньої системи, що спостерігається у всьому світі і що стосується як організаційних форм, так і змісту освіти, ставить перед нами завдання підвищення якості освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Микешина Л. А. Эпистемология ценностей / Л. А. Микешина. — М. : РОССПЭН, 2007. — 439 с.
2. Казютинский В. В. Истина и ценность в научном познании / В. В. Казютинский // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века ; отв. ред. Л. Б. Баженов. — СПб. : РХГИ, 1999. — С. 69—123.
3. Андрущенко В. П. Вища освіта в пост-Большовському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 6—19.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
5. Семантические аспекты понятия «современный гуманизм» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.hum.offlink.ru/education/kurses/sovz\\_humanism/A\\_kudishina\\_Humanism\\_modern/2\\_1/](http://www.hum.offlink.ru/education/kurses/sovz_humanism/A_kudishina_Humanism_modern/2_1/).
6. Бурдах К. Реформация. Ренессанс. Гуманизм / К. Бурдах. — М. : РОССПЭН, 2004. — 204 с.
7. Словарь античности ; пер. с нем. — М. : Прогресс, 1989. — 704 с.
8. История философии : энцикл. / под ред. А. А. Грицанова. — Минск : Интерпрессервис—Книжный дом, 2002. — 1374 с.
9. Гин А. К парадигме образования нового века [Электронный ресурс] / А. Гин. — Режим доступа: <http://www.trizway.com/art/form/240.html>.
10. Карякин Ю. В. Новая парадигма образования [Электронный ресурс] / Ю. В. Карякин. — Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/329/image/329-039.pdf>.
11. Разеев Д. Н. Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе / Д. Н. Разеев // Коммуникация и образование. — СПб. : СПбФО, 2004. — С. 33—49.
12. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования [Электронный ресурс] / З. К. Меретукова. — Майкоп, 2003 — Режим доступа : <http://www.aspirantura.kiev.ua/infot.php?idd=6&id2=158>.
13. Тягунов С. И. Герменевтика образования [Электронный ресурс] / С. И. Тягунов. — Режим доступа: [http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N\\_1/Tygunov.htm](http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_1/Tygunov.htm).
14. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти. — Новосибирск : НГУ, 1997. — 320 с.
15. Лобок А. Вероятностный мир. Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента [Электронный ресурс] / А. Лобок. — Екатеринбург : АНОО Институт образовательной политики «Эврика», 2001 — Режим доступа : [http://www.lvolab.msk.ru/lvo/library/books/txt/veroyat\\_mir.htm](http://www.lvolab.msk.ru/lvo/library/books/txt/veroyat_mir.htm).
16. Субетто А. И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». — М., Эл № 77-6567, публ.13348, 25.05.2006. — Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161250.htm>.

Рекомендована кафедрою філософії та гуманітарних наук

Стаття надійшла до редакції 8.11.12  
Рекомендована до друку 19.11.12

**Ратніков Владимир Сазонович** — професор.

Кафедра філософії та гуманітарних наук, Вінницький національний технічний університет, Вінниця