

ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ ТА ЦИВІЛІЗАЦІЙНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ КУЛЬТУРНИХ ПАРАДИГМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядається специфіка культурологічного підходу до гносеологічної та цивілізаційної детермінації вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів розвитку суспільства.

Ключові слова: парадигма, принципи парадигмальної методології, структуризація парадигми, культурне середовище освітнього простору.

Рассматривается специфика культурологического подхода к гносеологической и цивилизационной детерминации высшего образования в условиях глобализационных процессов развития общества.

Ключевые слова: парадигма, принципы парадигмальной методологии, структуризация парадигмы, культурная среда образовательного пространства.

The specificity of cultural approach to gnoseological and civilizational determination of higher education in the context of globalization processes of social development is described.

Key words: paradigm, paradigm methodology principles, structure of paradigm, the cultural environment of educational space.

Актуальність соціокультурного та культурологічного підходів у вищій освіті зумовлена різноманітністю аспектів трансформації українського суспільства, на які вона адекватно реагує. Фундаментальним поняттям, що забезпечує ці аспекти, є поняття парадигми.

Термін парадигма (з давньогрецької поняття «paradeigma» похідне від двох слів «para» — «понад», «над», «через», «біля» та «deigma» — «прояв», «маніфестація») дослівно означає те, що зумовлює прояв, перебуваючи «біля» або поза проявом. Поняття «парадигма» у філософію науки ввів Г. Бергман наприкінці ХІХ ст., розглядаючи його як загальні принципи та стандарти дослідження, що виконують нормативну функцію. У сучасній філософії науки термін «парадигма» активно розробляв Т. Кун для характеристики періоду «нормальної науки», в межах якого вона виконує проєктивно-програмуєчу і селективну функції [8].

Т. Кун не навів чіткої, однозначної дефініції парадигми. На його думку, це система теоретичних, методологічних і ціннісних настанов, що зумовлює процес наукового пізнання. Парадигми можна вважати зразками вирішення наукових завдань, які поділяють на певному етапі історичного розвитку всі члени наукового співтовариства. В епістемологічному аспекті парадигма — це зразок, приклад вирішення проблем, завдань, використовуваний науковцями. «Під парадигмою, — зазначав Т. Кун, — я маю на увазі визнані всіма науковці досягнення, які протягом певного часу надають науковому

співтовариству модель постановки проблем і їх вирішення» та «цінностей, що поділяються членами наукового співтовариства», які його й визначають [8].

Отже, можна виокремити два взаємозалежні блоки аксіологічних складових компонента парадигми — внутрішній і зовнішній. Внутрішній — це пізнавальні цінності, ідеали та норми, які безпосередньо регулюють процес дослідницької діяльності. Цей блок — ідеали і норми пояснення й опису, доказовості та обґрунтованості знання, побудови й організації знань. Усі вони пов'язані між собою та в сукупності формулюють узагальнену схему методу, що забезпечує результативність дослідження. Зовнішній компонент стосується ролі науки та її цінності для суспільства на певному етапі історичного розвитку і регулює її відносини з різними соціальними структурами. Серед цих цінностей найважливішими є: практична корисність, ефективність, підвищення інтелектуального й освітнього потенціалу суспільства, сприяння науково-технічному, економічному і соціальному прогресу, адаптивні можливості людства у взаємодії з навколишнім середовищем. Означені цінності, а також пов'язані з ними етичні принципи функціонування наукового співтовариства є важливими, але не визначають ціннісного змісту парадигми.

Наукову парадигму можна тлумачити як ідеальну форму, яка є ідейно-ціннісною основою наукової практики. Соціокультурний аспект парадигми є інтегративним. Її важлива складова — певне розуміння раціональності, ідеали і норми пояснення, описи доказовості знання та його організації. На нашу думку, наукова парадигма як ідеальна форма соціокультурної практики передбачає цілісність епістемологічних, психологічних, соціальних та культурних складових, є домінуючою цінністю культури наукового співтовариства в конкретний період часу. Отже, можна підсумувати, що парадигма — ціннісна форма соціальної взаємодії. Наукова парадигма функціонує як соціальна цінність у суспільній та індивідуальній свідомості членів наукового співтовариства. Як свідчить вищевикладене, в працях Т. Куна парадигма є і «теорією, яка визнана науковим співтовариством», і «правилами та стандартами» наукової практики, і «системою методів», і «домінуючими в науковому співтоваристві цінностями» [8]. Поряд з науковою картиною світу та філософськими основами світогляду парадигма також є чинником, що зумовлює особливості науки в конкретній історії, це система еталонних теоретико-методологічних основ наукового дослідження. Отже, парадигма — соціальна ідеальна форма, що є підґрунтям наукового пізнання, змістом якої є система теоретичних, методологічних і ціннісних настанов, вирішення наукових завдань, яку поділяють на певному етапі історичного розвитку всі члени наукового співтовариства.

Т. Кун сформулював основні принципи парадигмальної методології, аналізуючи динаміку науки. Проте правомірність

екстраполяції поняття «парадигма» на широкий спектр соціальних явищ, зокрема й на освіту, підтверджує один із відомих дослідників соціальних наук К. Бейлі: «... парадигма — це ментальне вікно, через яке дослідник розглядає світ» [8]. Дуже близьким до поняття «парадигма» є екзистенційні ціленастанови, про які пише А. Я. Флієр, що регулюють «як свідомість людей, так і їх соціальну поведінку» [14]. Існують зв'язок і подібність екзистенційних ціленастанов з «епістемами» М. Фуко. Е. Орлова пише про парадигму науково-пізнавальної діяльності та парадигми взаємодії [10]. Запропоноване нею поняття «звичних патернів активності» можна вважати еквівалентом парадигми. Дослідниця визначає їх «відносно стійкі послідовності взаємопов'язаних фізичних та інтелектуальних операцій, призначених для реалізації певних функцій», які «нерідко виконуються «автоматично» та є найточнішим відповідником парадигми [10]. Це вможливило застосування парадигми щодо педагогічної діяльності.

На певному етапі розвитку педагогіки формуються її фундаментальні принципи, ідеї, цінності, переконання і технічні прийоми, які є зразками педагогічної діяльності та відповідають певним соціально-культурним стандартам, тому під час аналізу педагогічного процесу можна використовувати поняття «педагогічна парадигма». Педагогічна парадигма — це прийнята науково-педагогічним співтовариством система соціальних цінностей, теоретичних ідей, принципів, експериментальних і навчальних моделей та методів, спосіб мислення теоретиків і практиків навчання й виховання, що визначають позиції учасників навчального процесу, цілі та зміст педагогічної діяльності, педагогічні технології й діяльність навчальних закладів. Педагогічний процес, окрім навчання, передбачає і процес виховання. Тому в межах використання парадигмальної методології існує поняття «парадигма виховання», яка тлумачиться як усталена сукупність соціально значущих ідей і переконань, що розкривають сутність виховання в процесі навчання молоді та відіграють вирішальну роль у створенні й реалізації загальнопедагогічних моделей діяльності в закладах освіти. Застосування парадигмальної методології до освіти як елементу культури потребує введення ємнішого поняття — «культурно-освітня парадигма». Освіта є найважливішим елементом культурної системи, її мета — розвиток людини, що відповідає вимогам суспільства, в якому вона живе. Отже, освіта — культурний процес, спрямований на духовне становлення соціально адекватної особистості.

З позицій спілкування вплив парадигми і навіть революція, що супроводжує її, є завжди продуктом вибору певної стратегії, зокрема це стосується суспільних і культурних інститутів. Оскільки реально співіснують інститути різного типу і кожен з них є складовою певної системи, то виникають підстави для культурного конфлікту, який

вирішується завдяки суспільним перетворенням. Зазвичай вони спрямовані на зміну інститутів засобами, які ці інститути найчастіше забороняли. Це зумовлює необхідність інституціональних або фундаментальних змін сутності існуючих інститутів [7]. Відтак затребуваними стають особистості з відповідними соціальними й особливо культурними якостями, котрі не тільки розуміють необхідність інституціональних перетворень, але й здатні діяти в межах нових інститутів. Ключова роль у становленні таких особистостей належить вищим навчальним закладам.

Якість змін залежить від того, чи суперечить нова парадигма фундаментальним засадам існуючої теорії, а також чи є нова теорія теорією вищого рівня порівняно з існуючою. Зрозуміло, що вона не заперечує існуючої парадигми повністю, а надає їй іншого виміру. Тобто виникнення іншої парадигми зумовлене не стільки необхідністю абсолютної ідейної новизни, скільки можливістю мати вибір. Фундаментальною культурологічною проблемою, яка пов'язана з парадигмальним характером процесу пізнання, є те, що належність до певної групи визначає соціальну відповідальність індивіда [9, с. 85].

Таким чином, у сучасних поглядах щодо парадигм можна виокремити два провідні підходи. Згідно з першим, вона виявляється специфічним варіантом певного світосприйняття, завдяки їй забезпечується духовна єдність членів наукової й освітньої спільноти, тобто вона виконує соціо- та культуроцентричну функцію. У такому разі структуризація парадигми значною мірою пов'язана з мовно-педагогічним спілкуванням. Другий підхід методологічно спрямований на систему конкретних методів та настанов фахової діяльності. Відповідно до нього, цінність парадигмального підходу до явищ культури полягає в тому, що він надає критерії щодо вибору проблем, які потребують вирішення. Звичайно, завжди є ризик самоізоляції професійної спільноти від тих важливих проблем, які не обмежуються парадигмами і водночас мають суттєве значення для культурного і життєвого розвитку. Вирішення цієї проблеми можливе завдяки опануванню загальних смислів культури, педагогічних принципів, які зумовлюють ефект спілкування викладача та студента і сприяють усвідомленню того, що між науковими парадигмами й парадигмами культури є немало спільного.

Якщо розглядати науку як системну цілісність фактів, теорій та методів її використання, то вона є процесом розвитку, що сприяє здобуттю й систематизації знань [18]. Основний інструмент опанування парадигм — підручники та методичні посібники: вони завжди, явно чи приховано, сприяють долученню до певної парадигми. Водночас формується спосіб сприйняття і вирішення фундаментальних проблем пізнання, яке відображає культурні смисли, прийняті в певному суспільному середовищі. Отже, освіта передбачає здобуття особистістю системи знань, яка зумовлена культурними особливостями

певної спільноти. Культурологічна парадигма освіти ефективна лише в тому разі, коли відповідає на запитання про причини виникнення тієї чи іншої складової системи знань, а також пояснює типові помилки щодо їх сприйняття або застосування. Адже орієнтуючись на нові парадигми, спеціаліст не може уникнути пояснення аномалій, які руйнують існуючу світоглядну традицію як діяльнісну практику та сферу культурних уявлень.

Механізм зміни парадигм має інтелектуальні й загальнокультурні аспекти. В освіті цей процес часто пов'язаний зі зміною поколінь, які в нових життєвих умовах не сприймають існуючі парадигми як ефективні. Прихильність до старих парадигм може бути виправданою лише за умови, що вони охоплюють такі широкі аспекти, які можна використовувати і в нових парадигмах. У мовно-педагогічному спілкуванні є три типи явищ. Перший — це такі, що можна пояснити з позиції вже існуючих реалій. Ці явища майже не є причинами виникнення нових парадигм. Другий тип представлений тими, природа яких зафіксована, але її феноменологія і технічно, і культурно розкрита не повністю й може бути зрозумілою в процесі подальшої розробки. Третій тип явищ, використовуючи повсякденну термінологію, має аномалії, несподівані не лише щодо самого факту існування, але й щодо сутності цього існування. Активізуюча роль аномалій виявляється в тому, що на їх основі не можна передбачити майбутнього, особливо культурних наслідків. Саме це — ключовий момент того, що їх пояснення є першим етапом виникнення нової дійсності і нового культурного простору [8, с. 134-135].

Стимулююча роль кризи виявляється, з одного боку, в розчаруванні щодо можливостей старої парадигми, з іншого — в усвідомленні культурної і суспільної значущості нової парадигми та необхідності її використання. Ця закономірність виникає тому, що перехід до нової парадигми означає перехід до суб'єктивно нового культурного простору, що є болісним процесом, на який особистість наважується не відразу, а під впливом беззаперечних фактів. Здатність подолати культурні наслідки кризи безпосередньо пов'язана з розумінням її сутності та форм прояву. Будь-яка криза починається із сумнівів в існуючій парадигмі, а завершується переглядом настанов її нормального функціонування. Вирішення кризи передбачає декілька можливих наслідків, усвідомлення яких є важливим для вибудовування стратегії фахово-педагогічного спілкування. Якщо криза зумовлена суб'єктивними сумнівами, то її можна вирішити на основі формування нових суспільно значущих наукових ідей. Інший можливий наслідок полягає в тому, що за існуючого стану речей кризу не можна подолати, а лише пом'якшити, доки не зміниться культурний порядок. Нарешті, кризу можна вирішувати через стимулювання нової парадигми, способів її сприйняття та використання [8, с. 119].

Отже, парадигми не розвиваються по частинах (цілі окремо, інструментарій окремо тощо). Навпаки, холізм (цілісність) — їх фундаментальний принцип існування. Це означає, що одна парадигма замінює іншу в їх цілісності, а відтак, відбувається перехід носія знань з одного культурного простору в інший. Виникнення нових парадигм передбачає розрив з однією культурною традицією і введення нової, впровадження інших правил. Цей процес не є кумулятивним (накопичувальним). Він подібний до реконструкції певної сфери культури на нових засадах, завдяки яким змінюються практичні, теоретичні й ціннісні принципи, тобто виникають проблеми, що потребують вирішення. У процесі конструювання нової парадигми постає необхідність педагогічної підтримки здатності до такого переходу, яка буде найефективнішою в разі безпосереднього мовно-педагогічного спілкування [13].

Необхідною передумовою ефективності спілкування та її результатом є утворення культурного середовища освітнього простору [11]. Освітньо-культурний простір — це категорія, яка відображає особливості структуроутворення інтелектуального життя відповідно до притаманних певному суспільству культурних норм. Він характеризує суспільство щодо синтезу нового культурного, духовного, наукового буття, зумовлює виникнення нової соціальної, економічної, політичної конфігурації суспільства та вже існуючих стандартів соціальності. Сучасна парадигма освіти передбачає, що культурне середовище для кожного суб'єкта освітнього процесу має різні виміри: а) навчання і викладання, сформовані за допомогою культуроємних технологій; б) власна активна навчальна діяльність; в) мультикультурний простір освіти під час перебування в освітньому закладі; г) культурна самодіяльність в усіх її індивідуальних і культурних формах; д) культурне середовище зон саморозвитку особистості [16, с. 298–299].

Зважаючи те, що система вищої освіти України є адаптованою версією європейської освітньої моделі, слід зосередити увагу на основних концептуальних настановах, що визначають її парадигмальний вимір. Вищі навчальні заклади, зокрема університети в європейській історії, є не тільки науково-освітніми центрами, а й осередками культури [15; 17]. Їх автономія була передумовою виникнення в них різних варіантів майбутньої цивілізації [1; 3; 64; 12]. Епоха Просвітництва формує не лише нормативний образ науки, а й уявлення про науку як основу навчання. Дисциплінарна організація науки поширюється на зміст, форми освіти і саму структуру наукового знання, яке ретранслюється в процесі навчання. У класичній освіті зберігається середньовічний дисциплінарний принцип систематизації знань. Завданнями викладання навчальних дисциплін передбачалося трактування структури наукового знання як універсального: з єдиними зразками і нормами, позбавленими суб'єктивності. Згодом універсальні настанови Просвітництва почали руйнуватися. Освіта

як складова або державних інститутів, або інститутів громадянського суспільства спрямовується на практичні результати навчання. Гегель, поєднавши особистість, державу й освіту, надає головного значення соціальній ефективності. На початку XIX ст. виникла концепція освіти, в якій важливе значення мало становлення самосвідомості особистості в процесі самопізнання культури. А вже на зламі XIX–XX ст. відбувається зміна педагогічних парадигм. Притаманну європейській традиції «природовідповідність» витіснили принципи соціальності та соціалізації особистості. Ця концепція освіти стала основою для пошуку нових форм навчання, зорієнтованих на культурно-гуманітарні ідеали. Епоха модерну сформувала образ людини — носія знання. Як слушно зауважує М. Барбер, нині необхідно водночас зважати на важливість двох пріоритетів, щоб поєднати дві цінності — рівність і різноманітність. «Один пріоритет — це необхідність створення системи освіти, що надає кожній молодій людині можливості домогтися успіху або, іншими словами, системи, що забезпечує повну чи максимально можливу рівність завдяки наданню практично кожному гарантії досягнення значно вищих результатів. Інший пріоритет — важливість усвідомити, наскільки іншим та різноманітним стало суспільство за останні 30 років» [2]

Чинний Закон України визначає, що «вища освіта — це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [5].

Отже, можна констатувати, що в концепції освіти сучасної України наявні складові декількох парадигм, які передбачають ротацію таких аспектів: аксіологічного — визнається цінність знання для розвитку людини та суспільства; соціально-діяльнісного — освіта виявляється основою суспільно значимої практики; функціонального — освіта сприймається як спосіб реалізації певних суспільно актуальних завдань; інструментального — сутнісні характеристики освіти зводяться до певної кваліфікації. Такий плюралізм передбачає пошуки способів їх гармонізації завдяки визначенню основних системоутворюючих елементів, які можна виявити як у формах освітніх структур, так і на рівні принципів культурно-педагогічних дій.

Таким чином, культура є іманентною природі людини, тому адекватне розуміння людини в усіх її проявах можливе лише в контексті певного культурного середовища. Це означає, що окремий продукт культури відповідає певному стану суспільства та його культурного порядку. Як підсистема культури освіта репрезентує ознаки культури, в межах якої функціонує і норми якої відтворює. У разі

невідповідності характеристик освіти культурі настає криза, вихід з якої може бути пов'язаний або з відповідністю підсистем класифікаційним ознакам нової культурної ситуації (подальша культурна еволюція), або з «перемогою» традиційних форм (культурна стагнація).

Культурно-освітній простір сучасної вищої школи України характеризується суперечливими ознаками, які дозволяють уважати систему інститутів освіти його цивілізаційною моделлю, а освітні процеси та ситуації — культурною практикою. Оскільки ключовими критеріями ефективності освіти є здатність освітньої системи задовольнити очікування окремої людини, постає необхідність розширення культурного діапазону тих вимог, які має забезпечувати професійний аспект інженерно-технічного працівника.

Список літератури

1. Акімова О. А. Університет як потенційне втілення універсальності у вищій освіті / О. А. Акімова // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «КП». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. — Київ, 2011. — Вип. 2. — С. 11–15.
2. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / М. Барбер. — М. : Просвещение, 2007. — 349 с.
3. Бистрицький Є. К. Ідея університету в системі національної освіти / Є. К. Бистрицький // Філософія. Історія культури. Освіта : тези доп. і повідомл. Третього міжнар. конгр. українців (Харків, 26–29 серп. 1996 р.) / НАН України, Міжнар. асоц. українців. — Харків, 1996. — С. 360–365.
4. Велика Хартія Університетів // Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів. — Миколаїв : Вид. ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — С. 12–14.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII (Текст для друку) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/1386576530962660. — Назва з екрана.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. — Загл. с экрана.
7. Кремень В. Загальноцивілізаційні зміни: яким бачиться у їх контексті розвиток освіти в Україні / В. Кремень // Освіта. — 2005. — 22–29 черв. (№ 26). — С. 8–9 ; 6–13 лип. (№ 27/28). — С. 8–9.
8. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. — М. : Прогресс, 1977. — 297 с.
9. Модернізація системи вищої освіти : соціальна цінність і вартість для України : монографія / В. Андрущенко [та ін.]. — Київ : Пед. думка, 2007. — 257 с.
10. Орлова Э. Смена познавательных парадигм в изучении общества и культуры / Э. Орлова // Обсерватория культуры. — 2004. — № 1. — С. 13–19.
11. Петрова Г. И. Коммуникативная онтология и современное образование / Г. И. Петрова // Философия образования. — 2004. — № 2. — С. 3–8.

12. Попович М. Модель сучасного університету / Мирослав Попович // Покликання університету : [зб. наук. пр.] / [відп. ред. О. Гомілко]. — Київ : ЯНКО, 2005. — С. 16–19.
13. Семенов М. Педагогическое общение: ценности и традиции / М. Д. Семенов // *Alma mater* (Вестн. высш. школы). — 2013. — № 3. — С. 25–27.
14. Флиер А. Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) [Электронный ресурс] / А. Я. Флиер.— Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/person/626>. — Загл. с экрана.
15. Хижняк Л. М. Університетська освіта : навч. посіб. / Л. М. Хижняк. — Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2010. — 192 с.
16. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ — початок ХХІ століття). У 2 т. Т. 2 : монографія / В. М. Шейко. — Харків : Основа, 2001. — 400 с.
17. Шейко В. М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти / В. М. Шейко ; Харк. держ. акад. культури. — Харків : ХДАК, 1999. — 152 с.
18. Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки / Г. П. Щедровицкий. — М. : Путь, 2004. — 397 с.

Надійшла до редколегії 19.08.2014 р.