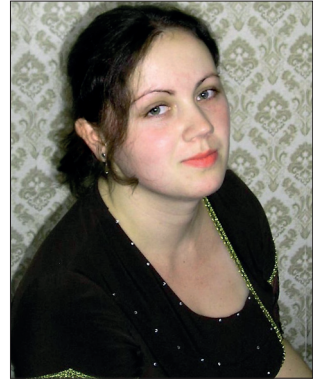


<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-150-165>
УДК 37.0:101



Оксана ПАНАФІДІНА

ЛОГІКА СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: І. КАНТ ПРОТИ ДЖ. ЛОККА

Анотація

У статті протиставляються просвітницька і рефлексивна освітні парадигми на основі дослідження їхньої внутрішньої логіки. Автор обґрунтовує ідею, що просвітницька парадигма, розроблена Я.А. Коменським, сконструйована у відповідності з індуктивною логікою, яка може бути зрозуміла через актуалізацію сенсуалістичної теорії пізнання та теорії особистості як рефлексивної самоідентифікації у часі Дж. Локка. У цій парадигмі акцент робиться на діяльності вчителя по передачі знань учневі та формуванні його особистості. Автор стверджує, що просвітницька парадигма освіти є застарілою і не відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства. Уявлення про пізнання як про пасивне отримання інформації органами чуттів і обробку цієї інформації за допомогою розуму розходиться з висновками, зробленими на основі досліджень у сфері когнітивної науки. А уявлення про особистість як про розумну мислячу істоту, здатну усвідомлювати свою ідентичність у часі і розширювати свій досвід, не характеризує її як автономну істоту, здатну до самовдосконалення. У статті доводиться, що трансформація освітніх парадигм можлива шляхом зміни уявлень про сутність процесу пізнання та про зміст поняття особистості. Дедуктивна логіка рефлексивної парадигми освіти розкривається через актуалізацію трансцендентальної теорії пізнання та нормативної теорії особистості І. Канта. Автор приходить до висновку, що обґрунтована Кантом ідея автономії розуму у його теоретичному і практичному застосуванні має стати засадничим принципом нової парадигми освіти, в якій головним суб'єктом освітнього процесу є учень як представник людського роду, наділений від природи певними задатками, котрі необхідно культивувати. У відповідності з цим весь освітній процес має бути побудований за горизонтально-демократичним принципом.

Ключові слова: модель освіти, освітня парадигма, філософія освіти, проблема особистості, пізнання, І. Кант, Дж. Локк.

Вступ

Особливість філософського підходу до осмислення актуальних проблем, зокрема й у галузі освіти, полягає у конструюванні моделей дійсності, які можуть бути деталізовані і у подальшому практично реалі-

зовані. Таке розуміння філософії як *науки про можливе* та її загальнокультурного значення було розроблено, зокрема, Х. Вольфом, І. Кантом, Б. Расселом та іншими філософами, які при розгляді філософських проблем по суті апелювали до логіки. З цієї позиції *освітня парадигма*¹ є концептуальною моделлю освіти, що має свою внутрішню логіку, задає певний спосіб бачення освітнього процесу та характеру педагогічної взаємодії, у своїй основі має певну наукову концепцію (чи концепції) і домінує у певний історичний період. Зрозумівши внутрішню логіку освітньої парадигми, можна краще зрозуміти суть і спрямованість усіх тих освітніх інновацій, свідками яких ми стали останніми роками, адже вони пов'язані передусім із переходом до нової парадигми освіти. Зазначену зміну парадигм можна описати в термінах різних уже розроблених концепцій: перехід від парадигми викладання (Instruction Paradigm) до парадигми навчання (Learning Paradigm) (Р. Барр, Дж. Тагг); від стандартної парадигми звичайної практики до рефлексивної парадигми критичної практики (М. Ліпман); від банківської (оповідної) моделі освіти до визвольної (проблемно-орієнтованої) (П. Фрейре); від нормативістськи-репресивної педагогіки до педагогіки сприяння (В. Табачковський) тощо. Які б терміни ми не використовували, важливо констатувати, що зараз справді відбуваються не просто зміни у сфері освіти, а саме кардинальні, парадигмальні зміни.

Зміна освітніх парадигм пов'язана передусім з переходом від індустріального типу суспільства, для якого було запропоновано просвітницьку модель освіти Я.А. Коменським у праці «Велика дидактика, або мистецтво навчати усіх усьому» (1632), до інформаційного суспільства, в рамках якого головним викликом для освіти стала поява мережі Інтернет. Нова освітня парадигма, яка у цій статті вслід за М. Ліпманом називатиметься рефлексивною (Lipman, 1987), має базуватись на осмисленні того, як сучасна інформаційна революція впливає на зміст і спосіб організації освітнього процесу. Завдання ж філософії у даному контексті полягає, зокрема, у тому, щоб обґрунтувати логіку організації нової освітньої парадигми у порівнянні з тією, що була затребувана у попередньому типі суспільства. Саме це ми спробуємо реалізувати в рамках даної розвідки.

¹ Термін «парадигма» вживатиметься у цій статті у значенні, якого йому надавав Т. Кун – визнані всіма членами наукового співтовариства наукові досягнення, які протягом певного часу дають модель постановки проблем і приклад їхнього розв'язку (Кун, 2001: 9). Крім того, через кунівську ідею наукової революції можна обґрунтувати спосіб переходу від однієї освітньої парадигми до іншої, а отже і новий етап розвитку нормальної науки в рамках цієї парадигми.

Освіта як процес: структура і моделі

У структурі освітнього процесу традиційно виділяють два взаємопов'язаних аспекти: навчання і виховання. Обидва ці аспекти освітнього процесу пройняті ідеєю взаємодії між вчителем (викладачем) і учнем (студентом). Характер і спосіб їхньої взаємодії залежить від багатьох чинників, передусім від того, як розуміється сутність процесу навчання і пізнання загалом, а також розуміння того, яку людину можна називати особистістю. Цілком очевидно, що підґрунтям для дискусій з приводу зазначених проблем є відповідні філософські концепції. Зокрема, у філософії Нового часу були чітко сформульовані проблема джерел і суті пізнання та проблема особистості, запропоновані різні варіанти їх вирішення, проте в основу просвітницької освітньої парадигми була покладена позиція Дж. Локка, причому це стосується і його гносеологічної концепції, і концепції особистості. Втім у новочасній філософії можна знайти й альтернативну локківській позицію, яка може стати основою для філософського обґрунтування логіки нової парадигми освіти. Йдеться про гносеологію і теорію особистості І. Канта, які незважаючи на свій доволі поважний вік залишаються актуальними і в ХХІ ст.

На епоху Просвітництва припадає оформлення педагогічної науки, розробка концептуальних засад цієї науки, а з ХІХ ст. практично реалізується обґрунтована Я.А. Коменським ідея масової школи, організованої за класно-урочним принципом. Сам Я.А. Коменський в узагальнюючій 32 главі «Великої дидактики» проводить аналогію між своїм новим методом організації всезагальної школи та типографською справою, яка радикально змінила спосіб отримання, збереження і примноження інформації. Віддаючи належне заслугам Я.А. Коменського перед педагогічною наукою, все ж варто визнати, що його ідеї багато в чому втрачають свою актуальність в умовах інформаційного суспільства. Напевне, тут можна провести аналогію з тим, як у сучасній соціології оцінюється роль її засновника О. Конта: він, справді, сприяв становленню цієї науки, був її фундатором, але з позиції сучасної соціології його ідеї перестали вважатись класичними у сенсі актуальної основи тих досліджень, які зараз мають місце у цій науці¹. Те саме, напевне, можна сказати і про педагогічну спадщину Я.А. Коменського, яка все більше переходить у розряд архаїки і втрачає статус сполучної ланки між минулим і сучасністю, перестає бути фундаментальною основою сучасності.

¹ «Класика — сукупність таких ідей, що вироблені у минулому, зберігають свою актуальність у сучасності і виступають в якості основи сучасних уявлень і досліджень у конкретній галузі» (Савельєва, Полетаєв, 2010: 22).

Незважаючи на весь гуманістичний потенціал просвітницької ідеї освіти («людина є найвищим, найдосконалішим і найчудовішим творінням», «учити всіх усьому») можна стверджувати, що в її основі лежить *вертикально-авторитарна модель* взаємин між вчителем і учнем. Вчитель у цій системі – «мудрець на сцені» або «підручник, що говорить», авторитетне джерело інформації і авторитарний лідер у взаємодії з учнями. Натомість учень дозволяє себе навчити і виховати, підготувати до дорослого життя, сформувати себе як особистість.

Для підтвердження цієї тези достатньо навести кілька релевантних цитат із «Великої дидактики»: «для протидії дурним норам цілком необхідна дисципліна», «тобто осудження і покарання, словами та ударами, залежно від того, чого вимагає справа» (Коменський, 1939: 233). Заохочувати до занять Я.А. Коменський пропонує «іноді доганою і суспільним осудом, іноді похвалою інших» (Коменський, 1939: 260). На основі аналогії з типографським мистецтвом він намагається довести, що «науки майже тими самими способами накреслюються в умах, як вони ззовні наносяться на папір»: «Папір – це учні, в умах яких мають віддрукуватися літери наук. Шрифт – це підручники та інші, приготовані для цієї ж цілі навчальні посібники, за допомогою яких навчальний матеріал легко може відобразитись в умах. Чорна фарба – це живий голос викладача, що повідомляє з книг знання речей і переносить це знання в уми слухачів. Друкарський станок – це шкільна дисципліна, яка усіх підготовлює і змушує сприймати науку» (Коменський, 1939: 292). Я.А. Коменський постулює ідею патерналізму, наголошуючи на тому, що усі дії вчителя (коли він вчить, нагадує, наказує, осуджує) мають бути пройняті «батьківським почуттям», щоб учні сприймали їх як такі, що націлені на благо для них – «усіх навчити і нікого не образити». А тому «основою усіх доброчесностей» є смирення і слухняність (Коменський, 1939: 261).

Наведених цитат цілком достатньо, щоб поставити під сумнів майже загальноприйнятую у вітчизняній педагогічній спільноті оцінку спадщини Я.А. Коменського як такої, що залишається актуальною, адже його ідеї, обґрунтовані практично чотири століття тому, не можуть служити методологічним фундаментом для парадигми освіти, затребуваної в інформаційному суспільстві, усі сфери якого зазнають усе зростаючих у своїй динаміці та у своєму обсязі змін. В основі нової освітньої парадигми має бути *горизонтально-демократична модель* взаємин між вчителем і учнями, в рамках якої вчитель – не «мудрець на сцені», який виголошує і коментує текст підручника, а потім перевіряє якість засвоєння учнями знань, а «диригент оркестру», фасилітатор, дизайнер освітнього середовища, партнер по навчанню для учнів. Учні у цій парадигмі – активні творці себе за сприяння вчителя, автономні істоти. Вчитель має вести

себе з ними як *ніби то* вони є особистостями, створювати умови, щоб проявились задатки добра, що містяться у людській природі. За межами такої моделі організації освітнього процесу принципово неможливо реалізувати мету компетентнісного підходу – розвинути такі якості (*компетентності*), які необхідні для успішної реалізації себе в інформаційному типі суспільства і в умовах постійної невизначеності. У зв'язку з цим важливо відшукати актуальну основу сучасних педагогічних досліджень в контексті нової освітньої парадигми, через яку можна було б пояснити логіку цієї парадигми. Якщо філософським підґрунтям старої парадигми можна вважати сенсуалістичну теорію пізнання і теорію особистості Дж. Локка, то підґрунтям нової парадигми може стати трансцендентальна теорія пізнання і нормативна теорія особистості І. Канта¹.

Дж. Локк і філософське обґрунтування просвітницької парадигми освіти

Освітня модель, розроблена Я.А. Коменським, має у своїй основі *індуктивну логіку*, а отже будується за кумулятивістським принципом, оскільки передбачає поступове накопичення людиною досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, якими вона зможе сповна скористатися у дорослому віці. Від народження свідомість дитини – «білий папір», на якому тільки досвід залишає свої сліди, отже чим більше досвіду отримує людина, тим більше вона долучається до загальнокультурного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, і тим успішніше здійснюються процеси соціалізації та інкультурації. З цієї позиції дитина – незріла, до кінця несформована істота, яка тільки має стати особистістю, поступово оволодіваючи необхідними знаннями і вміннями. Отже, освіта має сприяти процесу поступового накопичення досвіду і формування особистості (у сенсі надання їй певної форми). Для реалізації цієї цілі

¹ Зважаючи на те, що І. Кант, як і Дж. Локк, жив в епоху Просвітництва, ця теза потребує окремого обґрунтування. По-перше, варто взяти до уваги, що він був одним із перших критиків тих гасел, які лунали із вуст просвітників. По-друге, характеризуючи людину як розумну істоту, він інакше ніж просвітники розуміє сам розум, вказує на його не тільки теоретичне застосування, але і практичне, причому надаючи перевагу останньому. І по-третє, вельми актуальною можна вважати кантівську ідею, що усі люди мають розум, але далеко не всі ним користуються. Тому, живучи в епоху Просвітництва, І. Кант багато в чому виходить за її межі, і на сьогодні все ще залишається актуальним класиком при розгляді багатьох питань, зокрема питань сучасної освіти.

якнайкраще підходить класно-урочна система Я.А. Коменського, філософським обґрунтуванням якої можуть служити ідеї Дж. Локка¹.

Своє уявлення про те, у який спосіб відбувається процес пізнання, Дж. Локк виклав у трактаті «Дослідження про людське розуміння» (1689), робота над яким велась близько 20 років. Власну *сенсуалістичну теорію пізнання* він протиставив раціоналістичній теорії Р. Декарта, зокрема його теорії вроджених ідей та істинності як ясності і очевидності думки для суб'єкта пізнання, чим інспірував тривалу філософську дискусію з приводу ключових гносеологічних проблем між континентальними раціоналістами і британськими емпіриками. Дж. Локк обґрунтовує сенсуалістичне розуміння того, як ми отримуємо знання, вважаючи, що для спростування картезіанської концепції вроджених ідей достатньо показати шлях, яким ідеї, котрі кожна людина може знайти у собі, потрапляють у її свідомість. Це він здійснює, зокрема, у першій главі другої книги свого трактату, де намагається довести, що свідомість (mind) при народженні людини являє собою білий папір, а джерелом усіх ідей є зовнішні матеріальні речі як об'єкти відчуттів і внутрішня діяльність нашого розуму як об'єкт рефлексії (Locke, 1854: 205-208). Отже, на думку Дж. Локка, усе наше знання засновується виключно на досвіді, і наша *свідомість* у цьому відношенні є цілком пасивною по відношенню до речей зовнішнього світу, які впливають на наші органи чуттів. Завдяки цьому чуттєвому досвіду порожнє місце (empty cabinet) у нашій свідомості спочатку заповнюється простими ідеями, деякі з яких нею поступово освоюються, закарбовуються у пам'яті і отримують імена, а згодом свідомість продовжує процес абстрагування і поступово навчається використовувати загальні імена (Locke, 1854: 142-143). (Наголос на виключно чуттєвому походженні усього нашого знання напевне можна пояснити сильними антисхоластичними настроями, властивими для новочасної філософії загалом, а також генетичним зв'язком сенсуалістичної традиції із пізньосередньовічним номіналізмом). Функція розуму в рамках такої епістемології зводиться до осмислення матеріалу чуттєвості і конструювання на цій основі складних ідей. Якщо ж розум прагне вирватися за межі чуттєвого світу, він може вводити в оману, а тому варто усвідомлювати, що у такому разі ми маємо справу всього лише з уявленнями, припущеннями, здогадками, але у жодному разі не зі знаннями.

Практично так само уявляв собі процес пізнання і Я.А. Коменський: «знання починається із чуттєвого сприйняття, за допомогою уяви переходить у пам'ять, а потім, через узагальнення одиничного, форму-

¹ Звичайно, Я.А. Коменський розробляв свої педагогічні ідеї майже на півстоліття раніше, ніж Дж. Локк свої філософські, але останні цілком релевантні першим і можуть служити їхнім філософським обґрунтуванням.

ється розуміння загального і, зрештою, для уточнення знання про речі доволі зрозумілі формулюються судження» (Коменский, 1939: 169). Із охарактеризованого уявлення про пізнання логічно слідує такі висновки щодо способу організації навчальної діяльності учнів: для них вуста вчителя – «джерело, звідки до них витікають струмки наук», і вони мають навчитись уважно слухати його і вбирати усе, що він промовляє. Вчитель, у свою чергу, повинен викласти матеріал, який мають вивчити учні, так ясно, щоб вони мали перед собою ніби «свої п'ять пальців» (Коменский, 1939: 171, 192).

Наскільки таке уявлення про пізнання відповідає сучасним уявленням, базованим на новітніх досягненнях когнітивної науки? І, відповідно, наскільки успішною може бути навчальна діяльність учнів, організована за принципом, описаним Я.А. Коменським, в умовах новітньої інформаційної революції, коли вчитель втратив свій монопольний статус джерела інформації для учнів, яка до того ж постійно зростає в обсязі і доволі швидко застаріває? З огляду на вказані особливості сучасності, напевне, найбільш оптимальним варіантом організації освітнього процесу має бути зміщення акценту із розвитку пам'яті на розвиток мислення у всіх його різновидах. А це означає актуалізацію іншої гносеологічної традиції, яка веде свій початок ще від Парменіда і Платона – інтелектуалістської, або ж раціоналістичної.

Другим стовпом просвітницької освітньої парадигми можна вважати локківську *теорію особистості як рефлексивної самоідентифікації у часі*. Він характеризує особистість (person) як мислячу істоту, що володіє інтелектом (thinking intelligent being), розумом (reason) і рефлексією, і може завдяки невіддільній від мислення свідомості (consciousness) розглядати себе як ту саму мислячу істоту у різний час і в різних місцях, тобто здатну зберігати свою персональну ідентичність (або ж тотожність) (Locke, 1854: 466). З одного боку, таке уявлення про особистість виводиться Дж. Локком із його сенсуалістичної теорії пізнання, в рамках якої рефлексія – один зі способів отримання знання (поруч із відчуттями і водночас на основі ідей, отриманих через відчуття), а з іншого, дає можливість тлумачити особистість як юридичного суб'єкта, як особу, яка може бути нагороджена або ж покарана (на цьому базується його політико-філософська теорія суспільного договору).

Із цього видно, що через категорію особистості Дж. Локк характеризує дорослу людину, але не дитину, яка тільки має стати особистістю. Він не приділив спеціальної уваги дослідженню питання про перехід зі стану дитини у стан дорослої людини, а отже питанню становлення особистості, проте, багато в чому спираючись на його філософські ідеї, у подальшому було розроблено цілісну концепцію формування особистості передусім

через її соціалізацію в рамках марксизму. Так, наприклад, Л.С. Виготський на основі ідеї про вікову специфіку розвитку людських здатностей стверджує, що рефлексія – це якісно нове психічне утворення, властиве для підлітків («У підлітка виникає рефлексія, у дитина вона неможлива» (Выготский, 1984: 228). Спираючись на принцип діалектичного матеріалізму, він, полемізуючи із дослідниками, на думку яких у підлітковому віці відбувається відкриття власного «я», ретельно обґрунтовує ідею тривалого розвитку особистості, що проходить кілька стадій, кожна з яких неминуче виникає із попередніх. Завершення цього процесу, як стверджує Л.С. Виготський, припадає на «перехідний» вік, коли у підлітка з'являється базована на пам'яті самосвідомість як основа для його рефлексивної діяльності (Выготский, 1984: 227, 231). Відтак формування особистості відбувається під впливом трьох груп умов: первинних (задатки і спадковість), вторинних (оточуюче середовище, набуті ознаки) і третинних (рефлексія, самооформлення) (Выготский, 1984: 237).

Якщо, згідно з Дж. Локком, особистість зводиться до Я, тобто самосвідомості, і на цій основі до усвідомлення своєї персональної ідентичності, а уся розумова діяльність – до комбінування ідей, отриманих через відчуття, або утворених із таких простих ідей складних, то на цій підставі можна зробити висновок, що освіта сприятиме становленню особистості дитини через поступове розширення її досвіду і врахування вікових особливостей, зокрема організації освітнього процесу з переважанням акценту на розвитку чуттєвості й образності у молодшому шкільному віці і поступовим зміщенням акценту на розвиток мислення у старшому. Отже, особистість у цьому контексті – це передусім гносеологічний суб'єкт, а тому парадигма освіти, що орієнтується на такого суб'єкта, може бути охарактеризована як знаннева, точніше інформаційна, або ж просвітницька.

Зроблений щойно висновок не міститься у працях самого Дж. Локка, але він логічно слідує із їх загального контексту, і саме такий висновок вочевидь було зроблено у рамках радянської психологічної і педагогічної науки. Інший висновок, який зробив сам Дж. Локк у праці, присвяченій педагогічній тематиці, – «Деякі думки про виховання» (1693), теж сприйнятий і по-своєму проінтерпретований радянськими дослідниками, полягає у тому, що, оскільки дитина – «чистий аркуш паперу, або віск», то «з неї можна виліпити і сформуванати все, що заманеться» (Locke, 1824: §216)¹. Одним із важливих аспектів проблеми виховання у дано-

¹ Цікаво порівняти цей локківський висновок з думкою Я.А. Коменського, який теж проводить аналогію між мозком дитини та воском і стверджує, що перший є найбільш гнучким саме у дитинстві, коли найлегше приймає будь-яку форму (Коменский, 1939: 160).

му контексті є (не)припустимість *патерналізму* як опіки дорослих особистостей над ще незрілими і несформованими – дітьми, принаймні до певного віку. Локк, з одного боку, стверджує доцільність такої патерналістської практики у домашньому вихованні і навіть визнає необхідність фізичного покарання дитини, нехай і в якості крайнього виховного заходу. Головна мета побиття дитини, як стверджує Дж. Локк, – ствердити батьківський авторитет (Locke, 1824: §78). Напевне, доцільність означеної Дж. Локком виховної практики може бути пояснена через відсилку до часу написання трактату, коли ще доволі сильними були світоглядні позиції релігії, а одна із християнських заповідей стосується вимоги поважати, а отже слухати, своїх батька і матір. З іншого боку, Дж. Локк як політичний мислитель категорично відкидав практику патерналізму у суспільному житті, обґрунтовував принципи лібералізму, в основі яких – ідея свободи, заснована на автономії людини. Навіть у «Деяких думках про виховання» він стверджував, що батькові не варто втручатися у суто дитячі або такі, що не мають особливого значення, справи свого сина, де він повинен мати свободу, а також такі, що стосуються його навчання і вдосконалення, де немає місця для примусу (Locke, 1824: § 84). Отже, із охарактеризованих ідей Дж. Локка слідує, що в рамках домашнього виховання по відношенню до батьків у дитини має бути абсолютна покора і слухняність, але чим дорослішою вона ставатиме, тим більше свободи їй має надаватись, за умови її «незіпсованої волі». Однак варто ще раз наголосити, що у Дж. Локка йдеться про систему домашнього виховання. Якщо ж перенести цю модель на шкільну практику, а саме це і було зроблено по мірі практичної реалізації ідеї класно-урочної системи Я.А. Коменського, починаючи із середини ХІХ ст., неможливим стає виховання суб'єкта демократії, оскільки учень за роки навчання в школі звикає до вертикально-авторитарної системи взаємодії зі старшими і відтворює цю модель у дорослому житті.

Філософія І. Канта і обґрунтування логіки рефлексивної парадигми освіти

Якщо логіка просвітницької освітньої парадигми у своїй основі індуктивна, то логіка рефлексивної – *дедуктивна*. В рамках першої акцент робиться передусім на освітньому процесі, результатом якого має стати освічена людина – та, яка оволоділа основами загальнокультурного досвіду минулого, по крупницям збрала в єдиний комплекс нове знання з різних галузей і заглибилась у ту сферу, яка стала для неї професією. Тому процес навчання, організований за класно-урочним принципом, передбачає поступове «вливання» у свідомість учнів нового знання,

формування в них практичних вмінь і навичок. Натомість в рамках рефлексивної парадигми акцент зміщується на передбачуваний результат – *компетентності*, наявність яких сприятиме успішній самореалізації людини в якості особистості, професіонала і громадянина в умовах невизначеного майбутнього. Тут освічена людина – та, котра володіє якостями, які у сукупності утворюють різноманітні ключові компетентності, спроможна самостійно навчатись впродовж життя і взаємодіяти з іншими людьми за моделлю соціального партнерства. Вочевидь зміщення акценту із процесу навчання на його передбачуваний результат (компетентності) має радикально змінити спосіб організації всього освітнього процесу, зокрема спосіб взаємодії вчителя і учня, вимоги до вчителя і характер діяльності учня. Філософським обґрунтуванням цієї нової освітньої парадигми цілком може служити філософія І. Канта, зокрема його теорії пізнання та особистості.

Розробляючи свою *трансцендентальну теорію пізнання* у трактаті «Критика чистого розуму» (1781), І. Кант здійснює, за його словами, «коперніканський поворот» і синтезує новочасні сенсуалістичну та інтелектуалістичну філософські традиції. Його бачення процесу пізнання базується на твердженні, що пізнання починається з досвіду, але не обмежується ним. Це означає, що людині як трансцендентальному суб'єкту від природи властиві такі здатності і такі їхні апіорні форми, які не залежать від будь-якого досвіду і не виводяться з них, але впливають на її пізнавальний процес. У відповідності з ідеєю «коперніканського повороту» суб'єкт пізнання є активним по відношенню до об'єкта, він, використовуючи наявні в нього апіорні форми, ніби конструює те, про що отримує знання. Отже, пізнання не зводиться до відображення у свідомості суб'єкта властивостей об'єктивно існуючих речей і явищ, а знання, яке ми отримуємо в результаті процесу пізнання, залежать не тільки від об'єктів, але і від нас самих.

Кантівське уявлення про пізнання у значній мірі корелює із результатами сучасних досліджень у галузі когнітивної науки, згідно з якими знання не отримуються пасивним суб'єктом, а набуваються самостійно, а отже *конструюються* на основі попереднього досвіду у ході активної взаємодії з носієм інформації, тобто тільки за умови якщо суб'єкт пізнання є діяльним і допитливим¹. Кантівський підхід, на відміну від локківського, робить акцент на тому, що ззовні людина отримує всього

¹ В рамках когнітивної науки починаючи із середини ХХ ст. дослідження ведуться у напрямку пошуку відповіді на головне питання «Як людський мозок оброблює інформацію і перетворює її на знання?». Результати цих досліджень можуть значно вплинути на трансформацію освітньої парадигми (див., зокрема: Oakley, 2014; Willingham, 2009).

лише інформацію (словами І. Канта, «матерію знання»), але ще не саме знання, а перетворення її на знання цілком залежить від самого суб'єкта.

Найвища пізнавальна здатність людини, за І. Кантом, – розум, який задіяний, з одного боку, у теоретичному пізнанні, а з іншого – у практичній сфері, будучи основою того, що сучасною мовою можна позначити як емоційний інтелект. Розглядаючи розум у його теоретичному застосуванні, І. Кант наполягає на необхідності його обмеження сферою можливого досвіду, тобто ставить межу для його претензій на достовірне знання. Втім практичне застосування розуму виходить за ці межі, хоча має справу не з достовірним знанням, а з віруваннями і переконаннями. Враховуючи зазначені аспекти застосування розуму, можна, зокрема, сприяти розвитку такої важливої здатності людини, як критичне мислення, застосовуючи різноманітні когнітивні та афективні стратегії.

Важливим висновком із усієї кантівської теоретичної і практичної філософії є *принцип автономії* (від *гр.* *αὐτός* – сам і *νόμος* – закон) *суб'єкта* і як суб'єкта пізнання, і як суб'єкта дії. Автономність, або самозаконність, передбачає слідування тільки тим законам, які розум людини встановлює для себе сам, причому як у його теоретичному, так і в практичному застосуванні. Закон, який формулює теоретичний розум, стосується відповіді на питання «Що я можу знати?», а отже «Чого я знати не можу?», тобто питання про межу пізнаваності світу людиною, виходячи із її пізнавальних здатностей. Кантівський здоровий скептицизм, на відміну від властивого більшості філософів Нового часу догматичного оптимізму, на сьогодні видається дуже актуальним. Так, він стверджує, що людині варто пам'ятати, що «точка зору провидіння не доступна для людської мудрості», що останню «не можна вважати непогрішимою» (Кант, 1994b: 75, 100) і що істинність наших думок та адекватність наших міркувань можуть бути встановлені тільки шляхом публічної дискусії, беручи участь у якій необхідно слідувати «максимі ставити себе на точку зору інших» (Кант, 1994a: 314).

Якщо Дж. Локк розглядав особистість як рефлексивну самоідентифікацію у часі, то І. Кант у «Критиці чистого розуму» показує сумнівність такого підходу¹, а у «Критиці практичного розуму» розробляє свій власний підхід, *виводячи поняття особистості із морального суб'єкта*. У

¹ І. Кант присвятив цьому першу главу Другої книги трансцендентальної діалектики у першому виданні «Критики чистого розуму», де він розглядав чотири паралогізми чистого розуму, один із яких стосувався локківського розуміння особистості (див.: Кант, 2006: т.2, ч.2, с.454 і далі). Кант стверджує, що не дивлячись на проблематичність теоретичного застосування поняття особистості як одного із принципів раціональної психології, воно є «необхідним і достатнім для практичного застосування» (Кант, 2006: т.2, ч.2, с.460-461).

зв'язку з цим він розводить такі поняття як особа (**Person**) — істота, яка належить світові, що чуттєво сприймається, і особистість (**Persönlichkeit**) — істота, якій підпорядкована особа і яка належить передусім до умоглядного світу. Бути особистістю для І. Канта означає бути автономною вільною істотою, що виходить за межі своєї біологічної природи, а отже додає залежність власних вчинків від цієї своєї первинної природи (Кант, 1997: 75, 510-511). Людина як особистість — це зріла «повнолітня» відповідальна істота, яка має мужність користуватись власним розсудком у найрізноманітніших контекстах: коли пізнає, висловлює судження чи оцінки, має намір діяти і взаємодіяти, здійснює практичні кроки у напрямку реалізації власного задуму чи спільного проекту тощо.

На основі розрізнення в людині особи й особистості І. Кант виділяє і два розділи педагогіки, або науки про виховання, — фізичної та практичної. Виховувати практично, згідно з І. Кантом, значить виховувати особистість як істоту, що вільно діє, може оберігати саму себе і стати членом суспільства, має внутрішню цінність у своїх власних очах (Кант, 1803: 29). На відміну від настанови на формування особистості ніби з чистого аркуша, властивої для теоретиків просвітницької парадигми освіти, І. Кант говорить про *культивування* людини, тобто про необхідність створення таких умов, за яких дитина проявляла б закладені в ній (як представнику людського роду) природою задатки. Отже, вчитель має виконувати функцію фасилітації, сприяти переведенню наявних у людини задатків і здібностей на більш високий рівень. А тому, як значає І. Кант, «волю дітей слід не ламати, але тільки спрямовувати», адже спроби зломити волю дитини породжують рабський спосіб мислення; натомість людина сама має виробити максими своєї поведінки (Кант, 1803: 68, 70). Якщо не культивувати її пізнавальну здатність, людина мислитиме не критично, а догматично; якщо не культивувати її здатність бажання (волю), людина діятиме не через усвідомлення свого обов'язку, орієнтуючись на практичну здатність бажання, що керується практичним розумом, а тільки у напрямку задоволення своїх потреб, породжених патологічною здатністю бажання, і нічим якісно не відрізнятиметься від тварин; вона прагнутиме досягнення щастя, а не розглядатиме його як можливий наслідок своєї моральної поведінки.

Отже, виходячи із кантівської філософії завдання освіти полягає у забезпеченні для учня можливості проявити свої свободу і відповідальність, активність і самостійність у користуванні власним розумом, а тому вчитель має ставитись до учня як *ніби то* він є особистістю. Інакше неможливо перебудувати усю освітню модель за горизонтальним принципом і неможливо уникнути небезпеки інфантилізму, що серед іншого є завадою становленню людини як суб'єкта демократії.

Висновки

Здійснена у цій статті спроба філософського обґрунтування двох освітніх парадигм – просвітницької і рефлексивної – мала на меті продемонструвати їх якісну відмінність у зв'язку із тим типом суспільства, для якого вони є затребуваними. Якщо просвітницька парадигма, філософським обґрунтуванням якої можуть служити сенсуалістична теорія пізнання і теорія особистості як рефлексивної самоідентифікації у часі Дж. Локка, була актуальною в рамках індустріального суспільства і сприймалась як революційно-інноваційна в епоху Просвітництва, то рефлексивна парадигма, основні положення якої можуть дістати своє філософське обґрунтування через актуалізацію трансцендентальної теорії пізнання і нормативної теорії особистості І. Канта, має стати концептуальною моделлю освіти для сучасного інформаційного суспільства. Те, що різнить зазначені освітні парадигми, – це передусім розуміння способу організації взаємин між головними суб'єктами освітнього процесу: вчителем і учнем, що зумовлюється специфікою трактування сутності процесу пізнання і змісту поняття особистості. Обґрунтована через актуалізацію кантівської філософії рефлексивна освітня парадигма передбачає реалізацію горизонтально-демократичної моделі взаємин між вчителем і учнем з усіма наслідками, що звідси логічно слідують. А це, у свою чергу, можна вважати головною передумовою успішної реалізації компетентнісного підходу. Насамкінець хотілося б навести слова І. Канта у відповідь тим, хто скептично налаштований щодо можливості практичної реалізації нової освітньої парадигми: «Проектування теорії виховання – прекрасний ідеал, і не біда, якщо ми не в змозі одразу здійснити його. Тільки не варто одразу ж вважати ідею нездійсненною і називати її всього лише прекрасним сном, якщо виникають перепони для її втілення. Ідея є ні чим іншим як поняттям про досконалість, але ще не здійснену у досвіді... Передусім наша ідея має бути істинна, і тоді вона за усіх перепон, які стоять на шляху її втілення, цілком реальна» (Kant, 1803: 13-14).

Посилання

- Выготский, Л.С. (1984). *Детская психология*. В: *Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6 т., Т.4*. Москва: Педагогика.
- Кант, И. (1994а). *Логика. Пособие к лекциям*. В: *И. Кант, Сочинения в 8 т., Т. 8*. Москва: Чоро, 266-398.
- Кант, И. (1994б). *Спор факультетов*. В: *И. Кант, Сочинения в 8 т., Т. 7*. Москва: Чоро, 57-136.
- Кант, И. (1997). *Критика практического разума*. В: *И. Кант, Сочинения на немецком и русском языках, Т.3*. Институт философии РАН. Москва: Московский философский фонд.

- Кант, И. (2006). Критика чистого разума: в 2 ч., Ч. 1. В: *И. Кант, Сочинения на немецком и русском языках, Т.2*. Институт философии РАН, Москва: Наука.
- Кант, И. (2006). Критика чистого разума: в 2 ч., Ч. 2. В: *И. Кант, Сочинения на немецком и русском языках, Т.2*. Институт философии РАН, Москва: Наука.
- Коменский, Я.А. (1939). Великая дидактика. Москва: Наркомпрос.
- Кун, Т. (2001). Структура научных революций. Київ: Port-Royal.
- Савельева, И.М., Полетаев, А.В. (2010). Классическое наследие. Москва: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики.
- Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg.: URL: https://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik
- Lipman, M. (1987). Some thoughts on the foundations of reflective education. In: *J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 151-161). New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Locke, J. (1854). An Essay Concerning Human Understanding. In: *The Works of John Locke in Nine Volumes, Vol. 1*. London. Philosophical works.
- Locke, J. (1824). Some thoughts concerning education. In: *The Works of John Locke in Nine Volumes, Vol. 8*. London.
- Oakley, B. (2014). A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science (Even if You Flunked Algebra). New York: Jeremy P. Tarcher, Penguin.
- Willingham, D.T. (2009). Why don't students like school?: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom. *San Francisco*: John Wiley & Sons.

References

- Vygotsky, L.S. (1984). Child psychology. In: *L.S. Vygotsky. Collected Works in 6 volumes, V.4*. Moscow: Pedagogika [in Russia]
- Kant, I. (1994a). Logics. Allowance for lectures. In: *I. Kant, Works in 8 volumes, V. 8*. Moscow: Choro, 266-398 [in Russia]
- Kant, I. (1994b). Faculty dispute. In: *I. Kant, Works in 8 volumes, V. 7*. Moscow: Choro, 57-136 [in Russia]
- Kant, I. (1997). Criticism of practical reason. In: *I. Kant, Works in German and Russian, V.3*. Institute of Philosophy RAS, Moscow: The Moscow Philosophical Foundation [in Russia]
- Kant, I. (2006). Criticism of pure reason: in 2 p., P. 1. In: *I. Kant, Works in German and Russian, T.2*. Institute of Philosophy RAS, Moscow: Science [in Russia]
- Kant, I. (2006). Criticism of pure reason: in 2 p., P. 2. In: *I. Kant, Works in German and Russian, T.2*. Institute of Philosophy RAS, Moscow: Science [in Russia]
- Komensky, Ya.A. (1939). Great didactics. Moscow: Narkompros [in Russia]
- Kuhn, T. (2001). The structure of scientific revolutions. Kyiv: Port-Royal [in Ukrainian]
- Savelieva, I.M., Poletaev, A.V. (2010). Classical heritage. Moscow: Publishing House State University of Higher School of Economics [in Russia]
- Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg.: URL: https://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik
- Lipman, M. (1987). Some thoughts on the foundations of reflective education. In: *J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 151-161). New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Locke, J. (1854). An Essay Concerning Human Understanding. In: *The Works of John Locke in Nine Volumes, Vol. 1*. London. Philosophical works.
- Locke, J. (1824). Some thoughts concerning education. In: *The Works of John Locke in Nine Volumes, Vol. 8*. London.
- Oakley, B. (2014). A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science (Even if You Flunked Algebra). New York: Jeremy P. Tarcher, Penguin.
- Willingham, D.T. (2009). Why don't students like school?: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom. *San Francisco*: John Wiley & Sons.

Панафидина Оксана. Логика современной образовательной парадигмы: И. Кант против Дж. Локка

В статье противопоставляются просветительская и рефлексивная образовательные парадигмы на основе исследования их внутренней логики. Автор обосновывает идею, что просветительская парадигма, разработанная Я.А. Коменским, сконструирована в соответствии с индуктивной логикой, которая может быть понята через актуализацию сенсуалистической теории познания и теории личности как рефлексивной самоидентификации во времена Дж. Локка. В этой парадигме акцент делается на деятельности учителя по передаче знаний ученику и формировании его личности. Автор утверждает, что просветительская парадигма образования устарела и не отвечает требованиям современного информационного общества. Представление о познании как о пассивном получении информации органами чувств и ее обработке с помощью разума расходится с выводами, сделанными на основе исследований в сфере когнитивной науки. А представление о личности как о разумном мыслящем существе, способном осознавать свою идентичность во времени и расширять свой опыт, не характеризует ее как автономное существо, способное к самоусовершенствованию. В статье доказывается, что трансформация образовательных парадигм возможна путем изменения представлений о сути процесса познания и о содержании понятия личности. Дедуктивная логика рефлексивной парадигмы образования раскрывается через актуализацию трансцендентальной теории познания и нормативной теории личности И. Канта. Автор приходит к выводу, что обоснованная Кантом идея автономии разума в его теоретическом и практическом применении должна стать основополагающим принципом новой парадигмы образования, в рамках которой главным субъектом образовательного процесса является ученик как представитель человеческого рода, наделенный от природы определенными задатками, которые необходимо культивировать.

Ключевые слова: модель образования, образовательная парадигма, философия образования, проблема личности, познание, И. Кант, Дж. Локк.

Oksana Panafidina. Logic of modern educational paradigm: I. Kant versus J. Locke

The paper contrasts the enlightenment and reflective educational paradigms on the basis of studying their underlying logic. The author argues that the enlightenment paradigm, developed by J.A. Comenius, is designed in accordance with inductive logic, which can be understood through actualization of J. Locke's sensual epistemology and theory of a person as a reflective self-identity over time. In this paradigm, the emphasis is done on the teacher's activity in transferring knowledge to the pupil and shaping his personality. The author claims that the enlightenment paradigm of education is out of date and is not relevant to requirements of contemporary information society. Belief about cognition as passive reception of information by the senses and processing of this information by the mind disagrees with the conclusions made on the basis of research in cognitive science. And belief about a person as a thinking intelligent being, who is able to realize his or her identity over time and expand his or her experience, does not characterize it as an autonomous being capable of self-improvement. The paper proves that the transformation of educational paradigms is possible by changing views concerning the essence of cognitive process and the content of the concept of person. The deductive logic of reflective educational paradigms reveals through the actualization of I. Kant's transcendental theory of knowledge and the normative theory of personhood. The author concludes that Kant's idea of the autonomy of reason in its theoretical and practical application should become the fundamental principle of the new education paradigm, within the scope of which the primary subject of the educational process is the pupil as representative of the humankind, endowed by nature with certain makings that need to be cultivated, that is to output to a higher level. The main difference between the reflective and the enlightenment paradigms, in the author's opinion, lies in the fact that within the first one the pupil is viewed as an active subject, having autonomy and capable of self-activity. In accordance with this, the entire educational process must be built on the horizontal-democratic principle.

Keywords: *model of education, educational paradigm, philosophy of education, the problem of personhood, cognition, I. Kant, J. Locke.*

Панафідіна Оксана Петрівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Криворізького державного педагогічного університету.

E-mail: oxanapanafidina@gmail.com

Panafidina Oksana, Candidate of philosophical sciences, associate professor, docent of the Department of Philosophy, Kryvyi Rih State Pedagogical University.

E-mail: oxanapanafidina@gmail.com