

1. В современной эпистемологии и философии науки почти общепринято различие двух типов знания – естественнонаучного и гуманитарного, а также, соответственно, двух парадигм описания и освоения реальности. Впервые такое различие достаточно чётко провели неокантианцы – В.Дильтей, В.Виндельбанд, Г.Рикерт, – противопоставив науку о природе науке о духе или о культуре. Естественнонаучная парадигма предполагает строгость и точность объективно-истинного описания реальности, эмпирическую проверяемость получаемого знания, приоритет жёстко-детерминистских способов описания (в которых случайность рассматривается как недостаток знания, либо игнорируется вовсе). Кроме того, эта парадигма базируется на механистическом (лапласовском) детерминизме, идеях линейности законов природы и безграничности их предсказательных возможностей. Естественнонаучная парадигма сформировалась в эпоху становления и развития классической науки и доминировала в научной картине мира вплоть до первой половины XX века. Тем не менее, к этому времени в картине мира уже “работали” неклассические научные дисциплины, однако доминирование в ней естественнонаучной парадигмы описания и освоения реальности по-прежнему сохранялось во многих ситуациях. Всё это не могло не сказаться и на характере образования – как высшего, так и среднего.

2. Гуманитарная парадигма предполагает историзм и конкретность описания реальности (индивидуации), а также его социокультурную детерминацию; учёт ценностных аспектов реальности (своеобразное единство описания и оценивания). Эта парадигма включает в себя также рефлексии (метапознания) и антиредукционизм. Её формирование (в сравнении с естественнонаучной парадигмой) однозначно представить гораздо сложнее. Значительную роль в её становлении сыграл прогресс самих гуманитарных наук, выдвигание их в относительно самостоятельную группу в общей дисциплинарной структуре науки.

Последнее время для выявления специфики гуманитарного знания всё чаще стали использовать философскую герменевтику. Более того, герменевтический подход используется и для совершенствования образовательной деятельности вообще. Этот подход отдаёт приоритет гуманитарной парадигме и, как полагают, например, Г.Гадамер и Р.Рорти, преодолевает ограниченность классической модели образования.

3. Столь долгое доминирование естественнонаучной парадигмы в научной картине мира отразилось и на облике образования, особенно европейского. В результате сложилась ситуация, которую многие авторы интерпретируют как классическую модель образования. Она заимствует трёхчленную модель познания (субъект – средства познания – объект), экстраполируя эту гносеологическую модель на процесс обучения. Преобладает здесь объективистский подход; ценностные аспекты освоения знания в этой классической модели образования если и учитывались, то чаще имелись в виду, скорее, прагматические моменты – эффективность, практическая значимость и т.п.

4. Различие двух парадигм, а также доминирование естественнонаучной парадигмы в научной картине мира нередко приводило к противопоставлению естественнонаучного (и технического) образования с одной стороны, и гуманитарного – с другой. Технократическое мышление, которое произрастает на почве абсолютизации естественнонаучной парадигмы, ещё живуче в образовательной практике. Несмотря на современные тенденции гуманизации науки и техники, упомянутое противопоставление всё же ощущается и поныне.

5. Осознание различий двух рассматриваемых здесь типов знания, познавательных парадигм и моделей образования часто вызывает затруднения. Ибо, например, объяснение и понимание в естественных науках (и в

естественнонаучной парадигме, и в естественнонаучном образовании или классической его модели) трактуются не так, как, соответственно, в гуманитарных науках и в гуманитарном образовании. В современной системе образования – как среднего, так и высшего – до сих пор довольно редки случаи, когда в организационных вопросах (например, при финансировании инновационных проектов, при составлении учебных планов и т.п.) учитывают специфику рассматривавшихся здесь моделей. А этот учёт, на наш взгляд, способствовал бы прогрессу нашего образования, более гармоничному его развитию. Тем более, когда кризис образовательной системы, отмечаемый во всём мире и касающийся как организационных форм, так и содержания образования, ставит перед нами задачу повышения качества образования.