

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

**СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ:
МЕТОДИ, ПРИЙОМИ, ФОРМИ**

Колективна монографія

Київ
2020

УДК 37.036.5/159.95+373/378.147
С83

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 10 від 28 жовтня 2020 року)*

Рецензенти:

Синяков Сергій Васильович – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету
Скринник Зоя Едуардівна – доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та соціальних наук Львівського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Університет банківської справи»

С83 Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. – 320 с.

ISBN 978-617-7734-29-0

У монографії досліджується проблема творчої особистості в умовах інформаційно-цифрової реальності, у якій послаблюється дія раціональних детермінант, а традиційні природні та соціальні об'єкти заміщаються віртуальними. Перехід до нового виміру цивілізаційного буття активізує інтелектуальну діяльність, головним змістом якої є енергія творчості. Її результати дають змогу прогнозувати здійснення подальшого соціально-економічного процесу, розширювати відтворення життя, його соціалізації та олоднення.

Монографія розрахована на викладачів, науковців, аспірантів, студентів, а також усіх, кого хвилює перспектива людини в контексті суперечностей і викликів нової епохи.

УДК 37.036.5/159.95+373/378.147

© Кремень В. Г., Ільїн В. В., Борінштейн Є. Р., Гальченко М. С.,
Ліпін М. В., Погрібна Д. В., Савчук Н. В., Федорчук О. А., 2020
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020

ISBN 978-617-7734-29-0

ЗМІСТ

ВСТУП

<i>Творчість – енергія мислення та діяльності</i>	6
---	---

Розділ 1.

ЛЮДИНА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СВІТІ (<i>Кремень В. Г.</i>)	9
1.1. Основні виміри сучасності	9
1.2. «Мережа»: новий спосіб буття людини	12
1.3. Цифрова реальність та її вплив на людину	16
1.4. НБІК-технології: чи можливо змінити природу людини?	20
1.5. Штучний інтелект vs людський інтелект	25
<i>Література до розділу 1</i>	30

Розділ 2.

ЦІННІСНИЙ ВИМІР ЖИТТЯ ЛЮДИНИ (<i>Ільїн В. В.</i>)	31
2.1. Проблема цінності в житті та філософії	31
2.2. Індивідуалізм як умова свободи	34
2.3. Цінність істини	39
2.4. Ціннісний вимір свободи	43
2.5. Відповідальність як цінність	48
2.6. Чи має цінність ціну?	51
<i>Література до розділу 2</i>	56

Розділ 3.

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ:

МЕТОДИ, ФОРМИ, ПРИЙОМИ (<i>Борінштейн Є. Р.</i>)	59
3.1. Аксиологічні страгатеми освіти: шлях до розвитку творчої особистості.	59
3.1.1. Освітнянська стратегія формування творчої особистості	62
3.1.2. Ціннісні підвалини розвитку творчої особистості	70
3.2. Роль логістики в еволюції творчої особистості	77
3.2.1. Логістична сутність творчої особистості	78
3.2.2. Еволюція творчої особистості: екзистенційна сутність Homo Genialis	84
3.2.3. Дискурсивні практики геніальності (концептуальне значення філософії логістики)	89
<i>Література до розділу 3</i>	95

Розділ 4.

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ:

ОСНОВНІ ВИМІРИ (Гальченко М. С.)	97
4.1. Мислення в суперечностях пізнання та діяльності	97
4.2. Параметри розумного мислення: «ratio» і «creative»	111
4.3. Творче мислення особистості в процесах освітньої діяльності	126
<i>Література до розділу 4</i>	143

Розділ 5.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

В НАУКОВІЙ ОСВІТІ (Гальченко М. С.)	145
5.1. Генеза творчого мислення особистості в контексті науки	145
5.2. Трансформації наукового мислення	160
5.3. Творча особистість як умова формування наукової освіти	173
<i>Література до розділу 5</i>	190

Розділ 6.

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ:

ІННОВАЦІЇ ТА ТРАДИЦІЇ (Ліпін М. В.)	193
6.1. Креативи інноваційного розуміння світу	193
6.2. Цінність творчої активності людини	206
6.3. Продуктивність традиції vs традиціоналізму	220
<i>Література до розділу 6</i>	239

Розділ 7.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНО-МЕНТАЛЬНИХ

ХАРАКТЕРИСТИК СУСПІЛЬСТВА (Погрібна Д. В.)	245
7.1. Соціально-психологічні передумови розвитку творчої особистості в процесах націотворення	246
7.2. Національна ідея як чинник формування творчої особистості	249
7.3. Іntenція вольової активності як домінанта креативності	253
7.4. Концепція «генія» як засіб активації креативного потенціалу особистості	257
<i>Література до розділу 7</i>	263

Розділ 8.

ТВОРЧИСТЬ В УМОВАХ ВІРТУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ:

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ (Савчук Н. В.)	265
8.1. Освітні технології та їх віртуалізація	266
8.2. Інтернет як метод формування креативних освітніх технологій	270
8.3. Творчість в освіті мережевого суспільства	282
<i>Література до розділу 8</i>	293

Розділ 9.

ЛЮДИНА В СМИСЛАХ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

В ТРАНСФОРМАЦІЯХ ІНФОСВІТУ (Федорчук О. А.)	295
9.1. Персонологічне підґрунтя сучасної освіти: від ретрансляції до комунікації	295
9.2. Трансформація особистості в зміні освітніх парадигм	304
<i>Література до розділу 9</i>	315

ПІСЛЯМОВА	317
------------------------	-----

ВСТУП

Творчість – енергія мислення та діяльності

Сьогодні як ніколи багато говорять про творчість, маючи на увазі особливий тип діяльності чи її характеристику. Разом із тим, творчість постає специфічним феноменом всієї людської родової історії, виступаючи фактором не лише культурного, а й антропогенного характеру. З усіх істот, що живуть на Землі, лише людина може творити, тобто будувати, конструювати, керуючись не інстинктом, а відповідно до усвідомлюваного задуму або мети, і діяти не лише «з потреби», а й «з можливості». Власне, людині вдалося стати собою завдяки наявності здатності до творчості та зумовленій нею можливості створювати власний світ, «другу природу». Створена людиною, вона надала їй певну незалежність і свободу діяльності в подальшому освоєнні природної реальності.

На сучасному етапі людство живе у світі інформаційно-цифрових технологій, які створили нову реальність, що перебуває в стадії динамічного становлення, але це не зменшує її важливості й актуальності. Реальність загалом завжди є більшим за те, що ми знаємо про неї. Те саме можна сказати й про інформаційно-цифрову реальність, що пов'язана з виходом соціально-культурного буття за межі матеріального, втрачає матеріальну визначеність, оскільки інформація та знання стверджуються в ролі головного виробничого ресурсу та провідної соціально-культурної сили.

У цих умовах повсюдно стверджуються індивідуальні здібності, що насамперед приводить до зміни форм соціальності. Не всі люди мають сьгодні потреби, які відповідають часу. Однак кожний індивід має пройти значну підготовку, щоб оволодіти власними здібностями та потребами. Нова форма соціальності передбачає відповідні зовнішні та внутрішні умови виникнення та формування, що спостерігається у сфері використання Інтернету. Передумовою цього процесу є розосередження людей, а також зовнішнє «розширення» людини, що досягається завдяки використанню новітніх інформаційних технологій. Нескінченно розширивши світ людини, вони зняли просторово-часові межі, змінивши відносини людини з реальністю в контексті виникаючих можливостей.

Факт «розширення» людини означає децентралізацію, яка створює дедалі більшу кількість нових центрів. Це передбачає більше можливостей і варіантів вибору для окремих особистостей. Завдяки децентралізації політичної влади, зміни можна проводити на місцях, що фактично є єдиним способом їх ефективного проведення. Децентралізація – це могутній генератор соціальних перемін. У таких нових (створених інформаційними мережами) умовах рішення досягаються не за допомогою одержання більшості голосів, а шляхом творчого пошуку, який потребує нових мислення, логіки та міркування, водночас їх породжуючи.

Зазначена ситуація формує той тип свободи, що передбачає винагороду за індивідуальний внесок у розвиток суспільства та його сфер. Визначальна роль, таким чином, буде належати індивідуальним здібностям. Сучасний розвиток соціокультурного життя

та людини показує, що велику кількість функцій, які в минулому індивід віддавав колективу професіоналів, він освоїв і виконує сам. У багатьох сферах людина перестала бути несамостійним членом колективу та перетворюється в незаміниму ланку його функціонування, результати діяльності якого залежать від творчих здібностей індивіда, або, інакше кажучи, творчої особистості. Те, що з'являється в результаті такої діяльності, – завжди щось нове, непередбачуване, неочікуване в порівнянні з тим, що уявлялося людиною мислячою та творчою на початковому етапі. Мета, наближаючись, відкриває перед нею іншу картину світу, а мислення та його результати – ідеї, концепції, проекти, моделі. Саме вони можуть не лише вражати своєю оригінальністю, але й стати реальним підґрунтям подальших соціокультурних, політичних трансформацій.

Сучасна людина володіє творчим, інноваційним мисленням, а цінності та прагнення минулих світів тепер цікавлять її не інакше, як з історичної точки зору. У такій ситуації виявляється внутрішній і зовнішній зв'язок між способом мислення сучасної епохи та способом розвитку суспільства. Чим більше свобод, тим більший прогрес у розвитку сучасного способу мислення. Інформаційне суспільство, яке засноване на неперервних удосконаленнях і оновленнях всіх сторін суспільства, приводить до реалізації творчих замислів і проєктів.

Важливе значення для розвитку творчості в нашу інформаційну епоху має її невизначеність, що породжує безліч можливостей. Невизначеність – це одна з головних характеристик творчості з властивим для неї інноваційним мисленням, яке можна назвати синергетичним. Насамперед це мислення «нелінійне», яке застосовують до складних систем. Для суспільства та людини підхід із позиції методології складних систем і нелінійної динаміки зовсім не заперечує специфіку свідомості, мислення, духу і свободи волі людини. Цей підхід є одним з аспектів опису поведінки людини, подій, феноменів соціокультурного життя з точки загальних патернів поведінки складного у світі загалом. Зазначене положення відповідає нинішній універсалізації нелінійного (імовірнісного, поліваріантного), творчого характеру освоєння складностей природного і соціального буття, а також внутрішнього світу людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної культури.

У контексті міждисциплінарної методології, яка найбільше підходить до розуміння сучасності, для пояснення зростаючої складності всіх форм соціального життя, нині відбувається перехід від лінійного мислення до мислення нелінійного, тобто творчого. Ми приходимо до усвідомлення нелінійності оточуючого світу – природного та соціального, що означає невизначеність у функціях розподілу імовірностей. Отже, існує можливість здійснення навіть малоімовірних подій. Екстремальні події є скоріше нормою, ніж винятком у контексті складного світу, у якому ми живемо. Нелінійність передбачає можливість розростання флуктуацій (випадковостей). Нелінійна система проходить через ситуації неусталеності та безпосередньо залежать від початкових умов, а дрібні події та незначні відхилення, флуктуації можуть привести до колосальних наслідків. Усвідомити цю ситуацію можна лише завдяки творчому мисленню, яким володіє насамперед творча особистість.

У такій ситуації постає запитання: «А чи можна навчитися творчості?» Відповідь на нього буде така: вчитися потрібно не лише для отримання знань, а вчитися потрібно, щоб бути сучасним, що передбачає унікальність, самостійність і своєрідність, які мають

стати нормою. Саме тому батьки й учні шукають нові школи, ліцеї, їдуть вчитися за кордон, популярності набуває приватна освіта, а навчальні заклади пропонують нові спеціальності, професії, навчальні програми, факультативи тощо. Усі зрозуміли, що майбутнє – це не те, що буде потім, колись, не скоро, воно вже настало, прийшло, і ми дедалі частіше змушені мати справу з надрозумними комп'ютерами, «штучним інтелектом», біотехнологіями і нанотехнологіями. Причому вони можуть маніпулювати емоціями та знаннями з надприродною точністю, ставлять перед необхідністю постійно змінювати свою професію, яка взагалі може стати непотрібною. Як варто діяти в ситуації величезного обсягу інформації, яку важко сприйняти й проаналізувати? Щоб вижити в такому світі, досягти певного комфорту, потрібна висока інтелектуальна «гнучкість», уміння оперувати резервами знань, володіти не надуманими, утопічними, а реальними компетенціями. Це особливо важливо сьогодні, коли весь світ перейшов на дистанційне навчання, яке небувало розширює діапазон творчого підходу.

Видатний німецький філософ ХХ ст. *М. Гайдеггер* вказував на три виміри часу буття людини: минуле, теперішнє та майбутнє. Минуле виступає як «фактичність»; теперішнє – як «залежність від речей»; майбутнє – як «проект», який визначає наші життєві плани, енергію діяльності. У цьому аспекті плин часу життя йде не від минулого до майбутнього, а навпаки. Усе найбільш важливе в людини попереду, а не в минулому, яке вже відбулося. А майбутнє належить тим, хто зуміє поєднати неposedнване, знаходити нові смисли і, таким чином, адаптуватися до «безжальних» викликів все ще невідомої природи і непередбачуваного розвитку цивілізації. Інакше кажучи, все життя людини залежить від того, ким вона хоче стати і чого прагне досягти. Саме за таким принципом відбувається вибір професії, системи знань, навчальної програми, факультету, мети життя тощо. Потрібно вчити не лише тому, що було раніше, напрацьоване мудрими попередниками, а й розказувати про можливі сценарії майбутнього, у якому доведеться жити. Головне в навчанні – не показувати лише «правду» життя, тим більше, що цих «правд» величезна кількість, а створювати новий світ або «перематувати» старий. Для цього потрібні не просто знання, а творче вміння їх використовувати. Невміння керувати економікою та технологіями відбувається не від недоліку знань, а відсутності творчих людей, які можуть за допомогою знань і в кризові, і в антикризові часи розв'язувати проблеми.

З проблеми типу «Для чого вчитися?» постає низка інших проблем: «Як вчитися?», «Де вчитися?», «Скільки це коштує?», «Який повинен бути результат навчання?», «Які знання потрібні для майбутнього, яке вже з нами?». Однією з найбільш важливих проблем постає така: «Хто повинен вчити»? Якщо вихователь сам має бути вихований, то викладач, який готує компетентного учня, студента, фахівця, сам повинен бути компетентним і творчим. Так, одними інструкціями, правилами, методичними вказівками нову освітню систему не побудувати. А що в такому випадку? Згадуються слова *Епікура*: «Метою філософії є пізнання і свобода, що з нього випливає», а отже, свобода творчого вибору, творчих ідей і творчого пошуку, що відкриває можливість свободи творчого мислення. У ньому й полягає вся гідність і цінність людини. Можливо, саме це має бути «серцем» навчання – творчо мислити, щоб навчитися творчо вчитися та діяти?

Розділ 1.

ЛЮДИНА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СВІТІ

Сучасне суспільство, сучасні технології, сучасна людина, сучасний світ – без розуміння цих слів сьогодні не можна бути успішним. Нині стало нормою багато явищ і процесів вживати зі словом «сучасний». Але що означає бути сучасним – мати новий смартфон, останню марку автомобіля, їздити на сафарі в Африку, розмовляти на мові хінді чи щось інше? А може бути сучасним – це бути багатим, обіймати високу посаду? Поняття «сучасність» породжує багато складних питань. Це цілком закономірно, оскільки динамізм, мобільність, швидкість і все інше, що постає невід’ємними рисами нашого життя сьогодні, випливають із поняття «сучасності». Що ж таке сучасність і які головні параметри її визначають?

1.1. Основні виміри сучасності

Відмова від уявлень про «вектор сучасності» означає відмову від розуміння її теперішнього стану як незавершеного проєкту.

Ю. Габермас

Для продуктивного розуміння проблеми «сучасності» насамперед потрібно виходити з того, що вона – не хронологічна рубрика, а тому не тотожна «теперішності». Існування в «наш час» не є достатньою і навіть необхідною ознакою «сучасності». Сучасність можна визначити як змістовну та якісну характеристику життєдіяльності людей. Але характеристики чого? В одному випадку, це характеристика певного набору інститутів і процедур, які ототожнюють із сучасністю і які постають у ролі «опису практики життя західного суспільства». У іншому випадку – це «проблема поєднання індивідуальної свободи та суспільного порядку»¹.

Вказана проблема виникає в різних культурно-історичних контекстах (країн, епох, регіонів) унаслідок різних обставин як виклики їх існуванню, а також як невідома до цього можливість їхнього розвитку. Вона є «суворою» необхідністю, з якою потрібно рахуватися. В іншому випадку відбувається деградація, чи потрапляння в ситуацію «війни всіх проти всіх». Спроби розв’язати цю проблему були різними з точки зору інституційних змін, мобілізації певних матеріальних і духовних ресурсів, внутрішньополітичних конфліктів і міжнародних альянсів. Численні спроби вирішення та їх результати зумовлювали несхожість траєкторій історичного руху різних країн і регіонів. Іншими

¹ Канустин Б. Г. Современность – как принуждение и свобода. *Вопросы философии*. 1998. № 4. С. 20–21.

словами, різновекторність історії в загальному полі її поступу утворює *сучасність*. Ухилитися від розв'язання її проблем не вдавалося нікому, оскільки кожний живе в її просторі. У контексті такого підходу лише ті інститути та процедури можуть рахуватися «сучасними», які давали змогу розв'язати цю проблемність існування в ній. Якими б вони не були за змістом і структурою, проблеми можуть вважатися сучасними тією мірою, якою вони відіграють цю роль².

Динаміка проблеми «сучасності» може «гальмувати» чи «актуалізувати» ті чи інші інститути та процедури. Властивість бути «сучасним» притаманна їм суто «функціонально» і «контекстуально». Це засвідчує непродуктивність імітації, запозичення будь-яких зразків, якщо не вияснено їх функціональну доцільність у цьому соціально-культурному контексті з точки зору поєднання індивідуальної свободи і порядку³. Таким чином, стати сучасним – не така проста річ. Повторити ті чи інші процедури політичного, соціального чи культурного досвіду більш розвинених країн – не означає стати сучасним. Так само, як і не ствердиться одразу свобода і порядок, відповідні сучасності, якщо ми не зрозуміємо її головні вектори розвитку, які ставлять вимогу – людина має змінюватися, трансформуватися, бути іншою, новою.

Часто «сучасність» розуміють як процес модернізації. Однак модернізація є не шляхом підготовки сучасності, не рух до неї, а її (сучасності) власний спосіб існування, тобто співпадати з тією проблемою, якою сучасність і постає. Разом з тим, модернізація не єдиною спрямований процес, вона по різному виявляє себе в контексті різних країн і культур. Модернізація засвідчує факт сучасності, ствердження якої зумовлено насамперед розумною діяльністю людини. Результатом цієї діяльності є *сучасність*, але не в ролі якогось усталеного порядку, подібно до «непорушного буття» *Парменіда*. Сучасність – це постійна трансформація та поява все нових і нових порядків, станів. Наприклад, на думку *Ф. Фукуями*, сучасність характеризує остаточний триумф ліберальної моделі в становленні світового порядку. Ця модель не має альтернатив, що і знаменує проголошений ним «кінець історії» («старого» порядку). Однак ця теза заперечує свободу вибору, з якого і починався лібералізм. Хоча, як вважає *Р. Дарендорф*, «дорога до свободи» – це «не конкретна система (капіталістична, соціалістична або якась інша), а дієвий механізм вибору альтернатив. Їх наявність і визначають як те, що можна вважати сучасністю»⁴.

Стосовно лібералізму, який є головною характеристикою сучасності, то, розмірковуючи про його шляхи, *Ю. Н. Харарі* зазначає: «У 1938 р. людству було запропоновано на вибір три глобальні наративи, 1968 – лише два, 1998 р., здавалося, превалював лише один; 2018 р. ми дійшли до нуля. Не дивно, що ліберальні еліти, які домінували впродовж останніх десятиліть у більшій частині світу, перебувають у стані потрясіння та дезорієнтації. Наявність однієї оповіді – найобнадійливіша ситуація з усіх... Опинитися раптом без жодної оповіді – це жахливо. Усе втрачає смисл. Подібно до радянської еліти у 1980-ті рр., ліберали не розуміють, як історія могла відхилитися від наперед

² Капустин Б. Г. Современность – как принуждение и свобода. С. 22

³ Там само. С. 22–23.

⁴ Там само. С. 34

визначеного курсу, і їм бракує альтернативної призми, щоб пояснити реальність»⁵, тобто пояснити сучасність.

Для такого пояснення, зазначає *Е. Лаклау*, потрібно зняти «затверділі традиції», які начебто і є характеристикою сучасності, потрібно висвітлити «вихідну проблему», відповідями на яку вони (ці традиції) у свій час були. Це означає посилити їх зміст і належність для нашого світу, означає мати «можливість підвести під них основи, значно більш ґрунтовні, аніж ті, які давав проєкт Просвітництва (і його різні позитивістські чи гегелівсько-марксистські переформулювання)»⁶.

Критика проєкту Просвітництва означає входження в сучасність (зокрема нашу) на основі принципу культурно-цивілізаційного розмаїття людства, соціальне буття та життєдіяльність якого неможливо редукувати до певних єдиних структур. Останнє передбачає врахування локального (конкретного) досвіду, виявлення в ньому певної моделі, яка може бути застосована всюди. Зазвичай «у досвіді з одним контекстом можна побачити дещо для розуміння іншого досвіду»⁷. Характерне в цьому плані міркування *П. Бергера*: «...Дисципліна (точка зору – *В. К.*), яка намагається зрозуміти сучасність за сутністю, обов'язково має бути корпоративною... Потрібно дивитися на Японію, щоб зрозуміти Захід, на соціалізм – щоб зрозуміти капіталізм, на Індію – щоб зрозуміти Бразилію тощо»⁸. Отже, розуміння сучасності відкривається в різновекторності підходу до неї.

Проблему «сучасності» потрібно розглядати в контексті тих глибоких і широкомасштабних зрушень глобального світу, які змінюють базові інфраструктури життя людей і народів. Ідеться про справжні революції в найважливіших сферах суспільного життя – соціальній, політичній, культурній, соціально-психологічній, ціннісній тощо. Ці революції можна розглядати як «вершину того айсберга, основи якого приховані в глибинних пластах сучасного суспільства»⁹. Так, проявом сучасності постає глобалізація, яка демонструє нові процеси та нові умови існування людини.

Глобалізація – це не лише відкритість кордонів, вільний рух товарів і фінансів. Глобалізація створила, ствердила світ, який ми називаємо «сучасним». Її характеризують революції в біо- й інформаційних технологіях, які, – вважає *К. Гаджієв*, – «принесуть нам контроль над світом всередині нас і дадуть змогу проєктувати й продукувати наше життя. Ми вчимося, як “проєктувати” мозок, продовжувати життя і знищувати думки на власний розсуд. Ніхто не знає, які будуть наслідки. Людям завжди ліпше вдавалося винаходити інструменти, ніж мудро ними користуватися. Легше управляти річкою, перегороджувати її дамбою, ніж передбачати всі складні наслідки цього для широкої екологічної системи. Подібним чином легше буде змінити напрям потоку наших думок, аніж передбачити, що це зробить із нашою особистою психологією чи з нашою соціальною системою»¹⁰.

⁵ Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття. Київ: Форс Україна, 2018. С. 21–22.

⁶ Laclau E. Politics and the Limits of Modernity. In: Universal Abandau? The Politics of Postmodernism. Ed. Ross A. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1988.

⁷ Саун А. В. Евристика сучасності: знання, інновація, творчість: монографія. Київ: Книга, 2015. С. 24.

⁸ Berger P. Sociology: a Disinvitation? *Society*. 1992. Vol. 30. 1. P. 17.

⁹ Гаджієв К. С. Мировой экономической кризис: политико-культурное измерение. *Вопросы философии*. 2010. № 6. С. 5.

¹⁰ Там само. № 6. С. 24

Наведена думка характеризує один зі структурних аспектів сучасності. Особливістю сучасного соціального життя є те, що його практики постійно досліджуються та реформуються в контексті технологій, які змінюють ці практики. У всіх культурах соціальні практики щодня трансформуються внаслідок техно-інформаційних досягнень, які їх постійно живлять. Однак лише в «епоху сучасності перегляд результатів їх впливу стає достатньо радикальним для того, щоб охопити (у принципі) усі аспекти людського життя»¹¹, – зазначає *Е. Гідденс*, включаючи подальше технологічне «втручання і його вплив на стан оточуючого світу і безпосередньо на людину»¹².

Важливою особливістю сучасності є знання, на підставі якого концептуалізується ідея «суспільства знань». Однак «світ знання» – це світ соціальної статистики та безпечно-сті. «Сучасні суспільства, – вважає *Н. Штер*, – є утвореннями, які відрізняються насамперед тим, що самі “виробляють” свої структури, самі визначають своє майбутнє – отже, володіють здатністю до саморуїнування... Ці суспільства нестійкі не тому, що вони “ліберальні демократії”, а тому, що вони є суспільствами, які ґрунтуються на знаннях»¹³.

Таким чином, сучасність визначається дедалі більш зростаючим впливом знання, яке зумовлює проблемність соціальних трансформацій. Разом із тим, це не анулює проблеми самого знання, поза яким неможливі ні сучасна наука, ні розвиток сучасного суспільства та сучасної людини. Однак це не означає поступального гармонійного розвитку. І суспільство, і людина постають перед множиною викликів, які не так легко подолати. До того ж, вони переводять людину в іншу площину існування. Цілком закономірно постає запитання: чим це зумовлено і які від цього можуть бути наслідки? Можливо, реальністю нашого інформаційного, «інформаційного», «мережевого» суспільства?

1.2. «Мережа»: новий спосіб буття людини

*Зброєні сучасними суперкомп'ютерами і програмами для них,
Інтернетом і Всесвітньою Мережею,
учені тепер мають доступ до потужних механізмів,
які полегшують швидкий обмін знаннями і співробітництво.*

Е. Тоффлер

На сучасному етапі людські спільноти найбільш інтенсивно формуються в мережі, тобто в інформаційному просторі, створеному за допомогою Інтернету. Мережа істотно збільшує число спільнот, до яких людина має можливість реально приєднатися. Раніше кожний міг знайти час, щоб взяти участь у житті місцевої спільноти, колективу, або в одній чи двох організаціях, які сподобалися. Мережа відкриває безмежні можливості – було б бажання. Одна з найбільш впливових функцій мережі полягає в об'єднанні груп однодумців, незважаючи на відстань і час. Через мережу кожний, відповідно до своїх інтересів,

¹¹ Гідденс Э. Последствия современности. М.: Практик, 2011. С. 158.

¹² Там само.

¹³ Штер Н. Мир из знания. Социологический журнал. 2012. № 2. С. 33.

може знайти однодумців у будь-якому куточку планети, так само, як і вони його. Людина мережі може багаторазово продублювати свою ідентичність у віртуальному середовищі.

На зорі формування інформаційного суспільства *Б. Гейтс* писав про web-стиль життя, яке передбачає високошвидкісну інфраструктуру. Вона дає людині змогу в принципово новому режимі отримувати навички, знання, поринати у світ розваг, особистого та ділового спілкування. «Мережа – це ідеальне середовище й ідеальний засіб для формування спільнот»¹⁴, – повторює *Б. Гейтс*. У ній можливою є будь-яка мислима і немислима діяльність. «Немислима» – тому що вона не проходить соціальний контроль і «ценз», а будь-які індивідуальні проєкти численні й неповторні. Соціальна комунікативність (соціальна мережа) віртуального середовища з приготованими образами співіснує з пошуками *a-соціальної* комунікації. Вона виводить людину за межі колишніх відомих форм «соціальностей», дає їй змогу виразити та заявити про себе в «новому просторі Мережі, яка стає другим життєвим світом»¹⁵.

Сьогодні всім зрозуміло, що Інтернет, шляхом чатів, телеконференцій, а також завдяки тому, що сам є соціальною реальністю, надає нові в порівнянні з реальним життям можливості належності до певних соціальних груп. Мережева комунікація, завдяки таким рисам, як анонімність, невидимість, безпека, надає можливість людині створювати *мережеву ідентичність* за своїм вибором, досягаючи тим самим у віртуальній самопрезентації майже абсолютного управління враженнями про себе.

Зосередивши у своєму просторі потужні технології та швидкісні рішення, «web-ресурс» має реальний шанс для встановлення «комунікативної монополії» нової влади і у віртуальному, і в реальному просторах. Причому сьогодні це вже ствердилося, стало фактом, і вказана монополія практично впливає на всі сторони життя суспільства, про що свідчать, зокрема вибори політичних лідерів. Якщо раніше «короля робила свита», то тепер президента або іншого політичного лідера (художника, письменника, митця) публічним робить мережа. Вона має свої – *мережеві* – можливості для диференціації користувачів та їх класифікації на нові страти: споживачів, виконавців, адептів, ідеологів, фанатів та ін. Мережа створює привабливий штучний світ, який породжує ілюзії спільності людей та їх ідентичності¹⁶. У цьому світі більш комфортно, ніж у реальному, існувати.

Однак, говорячи про мережу (www), не потрібно ототожнювати її з Інтернетом (і навпаки), що не коректно. Інтернет є досить складним технологічним інформаційно-комунікаційним утворенням. Насамперед у структурі Інтернету можна виділити, на думку *А. Маслова*, такі компоненти: «1) Інтернет як глобальна Всесвітня інформаційно-комунікативна мережа (мережа мереж), яка є архітектурою Інтернету; 2) Всесвітня павутина (або мережа); 3) різноманітні протоколи комунікацій, без яких не можуть функціонувати перші дві складових»¹⁷.

Прототипом сучасного Інтернету була комп'ютерна мережа (APPANET). Однак за масштабами та розвитком інфраструктури вона була далека від сьогоденішньої Всесвітньої

¹⁴ *Гейтс Б.* Бизнес со скоростью мысли. М.: Эксмо-Пресс, 2001. С. 128.

¹⁵ *Мальковская И. А.* Вызовы идентичности и кризис специальности. *Философия хозяйства. Специальное издание.* М.: МГУ, 2005. С. 21.

¹⁶ Там само. С. 22.

¹⁷ *Маслов А. О.* Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення. Київ: Київ. ун-т, 2016. С. 93–94.

павутини, яка давала Інтернету змогу охопити весь світ. Тим самим Мережа «відкрила» очі людини на людство. Виявилось, що суспільство проглядається як у найменших своїх деталях, так і загалом. Планетарна мережа створила з різних цивілізацій і маргінальних елементів єдину самоспоглядаючу комунікацію. Її рефлексивний «океан» вбирає науку і мистецтво, «локали» і «фронтири», музику і архітектуру, економіку і право¹⁸.

З упевненістю можна сказати, що глобальна мережа (комунікація) поставила людство лицем до себе, стала його дзеркалом і його відображенням. Вона зайняла місце політичного та соціального несвідомого, у виробництві якого значних успіхів досягли тоталітарні режими. Коли завдяки комунікаційним технологіям суспільство раптом отримало публічну сферу нескінченної протяжності, не залишилося жодного таємного простору чи поля соціального життя, куди б не могли увійти з тих чи інших причин ті, хто цього хоче. Прикладом є хакери, які «зламують» зверхзахищені бази даних – військові, фінансові, політичні. Вони є красномовною демонстрацією цього феномену.

Однак не все так оптимістично. Безумовно, сьогодні не можна уявити світ і людей, які його населяють, без комунікаційних технологій, без мережі. Людина створила універсальне дзеркало культури – комунікаційну мережу – тією ж мірою, якою вона створила її. Тепер і Мережа, і людина, зобов'язані один одному народженням, намагаються приховати свої недосконалості. Саме тому ми говоримо сьогодні про «суспільство ризику» (У. Бек). З огляду на це, людина більше не живе в повноцінному античному чи ренесансному смислі: людина є лише матеріалом для «віртуальних світів комунікації, коли вона відтворює себе через мас-медіа репрезентації, ідеологеми світосприйняття тощо»¹⁹.

Однак сама по собі віртуалізація людського життя не здатна подолати екзистенційну глибину людини, оскільки вона прагне нею залишитися. Разом з тим, мережа, медіасоціум породили *Людину Комунікаційну*, мережеву. Але наскільки це так? Адже кожна окрема людина здатна стати медіумом самої себе. Хоча в умовах дедалі більш зростаючого прогресу інформаційних технологій, появи нових більш досконалих засобів передачі інформації, це досить не просте завдання.

Насамперед це пов'язано зі специфікою *мережевого суспільства*, у якому провідною тенденцією розвитку є, за висловом М. Кастельса, «зростання індивідуалізму в усіх його проявах»²⁰. Цю методологічну позицію можна вважати базовою у визначеннях сутнісних характеристик мережевого суспільства. У цьому контексті М. Кастельс вживає поняття «мережевий індивідуалізм», мірою укорінення якого є досягнення більшої свободи – особистої та соціальної – людини. Матеріальну опору для «поширення мережевого індивідуалізму як доміантної форми соціальної організації суспільства забезпечує Інтернет»²¹, – зазначає А. Гальчинський.

¹⁸ Маслов А. О. Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення. С. 94–95.

¹⁹ Лещев С. В. Человек в сетевом обществе: новые формулы рациональности и власти. *Философия хозяйства*. М.: МГУ, 2005. С. 24.

²⁰ Кастельс М. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. С. 128.

²¹ Гальчинський А. С. Політична нооекономіка: начала оновленої парадигми економічних знань. Київ: Либідь, 2013. С. 258–259.

У мережевому суспільстві відповідним змістом наповнюються й комунікативні зв'язки, на фундаменті яких утворюються нові соціальні відносини. На їх основі стверджується «персоналізація», «Я-центрованість», загалом «комунікативна модель, побудована на індивідуалізмі»²². Нині усталені, засновані на принципах економічного та соціального детермінізму, комунікативні зв'язки сприймаються як історичне минуле, як «задній план діючої практики» (Ю. Габермас). Нові ж комунікативно-соціальні форми комунікації реалізують себе як «поле» вільного вибору для людини. Вони постають як «власний здобуток» людини, як «поле» повсякденного, завжди мінливого «мережевого спілкування». Їх «зростаюча індивідуалізація зумовлює їхню плінність і персоніфіковану специфічність, багатомативність»²³. У ній і відбувається формування власне мережевої, комунікаційної, віртуальної людини.

Мережа (мережева структура) ґрунтується на принципі самоідентифікації комунікативно діючих людей. У цьому розумінні «одиноцею» відтворення мережі є креативно діючий індивід, творча, самодостатня людина. Разом із тим, інформаційна мережа глобалізує людину. Завдяки «механізмам» мережі «Я» людини отримує можливість «розгортатися» по всій планеті. Однак найголовнішим у цьому процесі є все дедалі зростаюче розширення «інформаційної бази, яка формує «ноостичний» або «інтелектуально-духовний потенціал» життєдіяльності людини. Мережа в цьому плані постає «новітньою структурою задоволення потреби людини в інформації»²⁴.

Сьогодні для всіх очевидним є такий факт – інформаційні мережі, розвиваючись на принципах самозбагачення, кардинальним чином змінюють не лише кількісні, а й якісні визначення цього процесу. Це є головним у характеристиці глобально-мережевого суспільства.

Особливістю мережевого суспільства є розбудова та розвиток інтерзв'язків на засадах «горизонтальних артикуляцій». Це суспільство інваріантне щодо ієрархії розбудови соціально-культурних, політичних та інших відносин. Ідеться про відносини, у яких немає сформованого центру. «Міцність мереж, – зазначає М. Кастельс, – у їхній гнучкості, децентрованості, варіативній геометрії...»²⁵.

Специфіка мережевого суспільства полягає в тому, що воно реалізується не на основі логіки вертикальної субординації його суб'єктів, а шляхом їх горизонтального розміщення. Тобто на основі рівноправної взаємодії й обов'язкового збереження родових, релігійних і національних відмінностей, які характеризують людину. Подолання ієрархічних принципів взаємодії й водночас збереження «природної диференціації», їх «конвергенція» – ось суть «динаміки глобально-мережевих трансформацій»²⁶, – підкреслює А. Гальчинський. На принципи даних трансформацій спирається у своєму розвитку «мережева людина» в системі суспільних відносин.

²² Кастельс М. Галактика Інтернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. С. 128.

²³ Гальчинський А. С. Там само. С. 259.

²⁴ Там само.

²⁵ Кастельс М. Інформаційні технології, глобалізація та соціальний розвиток. *Соціальна глобалістика*: навч. посіб. / за наук. ред.: Е. А. Афоніна, В. Д. Бондаренка, А. Ю. Мартинова. Київ: Освіта України, 2011. С. 91.

²⁶ Гальчинський А. С. Там само. С. 260–261.

Людина мережі є результатом інфраструктури інформаційного світу. Домінантою побудови цього світу є мережевий принцип його організації. Мережева «топологія» за своєю природою не є ефективною. Однак там, де стабільність, усталеність і надійність є головними пріоритетами, наприклад, в електронній, маркетинговій, бізнес-комунікації, вона постає ефективним в економічному плані рішенням. У цьому контексті сфера «Інтернет-активності», властива для «мережевої людини», входить в її соціальні виміри: «бути в соціальному просторі та соціальному часі означає тепер бути комп'ютерно грамотним і вміти її (комп'ютерну грамотність) застосовувати»²⁷. Сьогодні *бути* – означає *бути в мережі*.

Реальність мережі – це реальність інформаційного світу, простір якого «охоплює, – зазначає М. Слюсаревський, – не лише актуальну комунікативну поведінку та зумовлені нею перцептивні дії споживачів інформації, а також і відповідні стани їхньої психологічної готовності... У такому тлумаченні категорія інформаційного простору наповнюється власним, лише їй властивим теоретико-комунікативним і соціально-психологічним змістом, позбувається географічних та інших нашарувань, починає виконувати самостійні гносеологічні функції. Завдяки цьому відкриваються нові можливості пізнання інформаційних процесів»²⁸.

Реальність інформаційного світу змушує звернутися до питання: кого ми називаємо сьогодні людиною? Або точніше: що в тому феномені, який являє собою людина мережі, ми не можемо називати людиною? Чи не є мережа тим «берегом», на якому, за образним висловом М. Фуко, після першої ж хвили «розмиється», «розтане» людський образ? Чи краще зберегти не просто консенсус, а живе спілкування, у якому головна роль належить людині – її розуму, мудрості, вмінню?

Розгляд мережевого суспільства та людини ставить низку складних методологічних питань: про натуральну і штучну природу ідентичності, про співвідношення індивідуальних форм ідентичності та соціальних, про суперечності в подальшому розвитку людини. Головним теоретичним сюжетом у випадку вивчення віртуалізації індивідуальності є виявлення наявного в мережевому суспільстві спектру раціональності, який надає людині ресурс відтворення соціальної ідентичності.

1.3. Цифрова реальність та її вплив на людину

*Щоб вижити в цифровому світі,
вам потрібна висока ментальна гнучкість і
величезні резерви емоційної рівноваги.*

Ю. Н. Харарі

Бурхливий розвиток і застосування інформаційно-комунікативних технологій упродовж останніх двох десятиліть веде не лише до зміни соціальних моделей життя, форм

²⁷ Лещев С. В. Человек в сетевом обществе: новые формулы рациональности и власти. С. 28.

²⁸ Слюсаревський М. М. Несходимі терени Психей: маршрути наукового пізнання: вибрані праці. Київ: Талком, 2019. С. 404.

трудоких взаємовідносин, відпочинку, спілкування, а й людини. Так, сучасні концепції, такі як «Індустрія 4.0», передбачають створення «розумного підприємства», де виробничі процеси об'єднані та здійснюються без участі людини. Їх реалізація обіцяє величезне зниження витрат виробництва і значне звільнення робочої сили. Отже, звільнення людини від діяльності. Поки що немає уявлення про те, яким буде ринок праці через 30 років. Загальне переконання, – зазначає *Ю. Н. Харарі*, – «машинне самонавчання і робототехніка змінять майже кожне робоче місце – від виробництва йогурту до викладання йоги. Дехто вважає, що протягом одного-двох десятиліть мільярди людей стануть зайвими в економічному розумінні. Інші наполягають, що навіть у довготривалій перспективі автоматизація й надалі буде продукувати нові робочі місця і вищий добробут для всіх»²⁹.

Є й більш сміливі передбачення. На думку *Р. Курцвейла*, автора теорії «технологічної сингулярності», уже у 2030 р. має відбутися інтеграція людини з комп'ютерами. Наномашини, вбудовані в мозок людини, зможуть здійснювати довільний вхід і вихід сигналів із клітин мозку. Прибічники цієї теорії вважають: якщо виникне принципово відмінний від людського розум (постлюдина), то подальшу долю цивілізації важко передбачити.

Ми дійсно стаємо свідками того, що в сучасному світі модернізації підлягають не стільки природа та суспільство, скільки сама людина. Причому вона виходить за межі своєї природи. Навколо сучасної людини створена величезна штучна цифрова реальність, людина живе в мегаполісному соціумі, який стає причиною її змін. У цих умовах дослідження проблеми людини в ситуації цифрового суспільства має важливе значення. Які тенденції в період цифрової революції та створення цифрової реальності викликають найбільшу турботу?

Насамперед потрібно зазначити дедалі більш зростаючу залежність людини від інформаційно-комп'ютерних технологій, які створюють можливість маніпуляції з її свідомістю. Один із найбільш популярних моментів полягає в оцінюванні впливу різних комп'ютерних ігор на психіку користувачів. Широкомасштабні дослідження зазначеної проблеми активно проводяться в США, Японії, країнах Європи. Учені дійшли таких висновків: з одного боку, користувачі ігрових комп'ютерних систем стають більш залежними від зовнішніх подразників, з іншого – у них «притуплюється» реакція на реальну дійсність. Американські дослідники зазначають, що розвиток і удосконалення комп'ютерних ігор реально сприяли зменшенню пропозиції чоловічої робочої сили у віці з 21 до 55 років із відносно невисоким рівнем освіти (нижче рівня бакалавра) у період 2000–2015 рр. в США³⁰. Вони, всупереч американській традиції, відмовляються від додаткового прибутку на користь задоволення.

Друга проблема – маніпуляція свідомістю споживача. Сюди належить формування відчуття «повної свободи» вибору споживача, наявність принципу виграшу, як в ігровому автоматі; насадження відчуття страху пропустити щось важливе в житті тощо. Цей

²⁹ Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття. С. 38.

³⁰ Дитце І. П., Недзвецька Н. П. «Невидима рука робота»: человек в эпоху цифрового общества. *Філософія хозяйства*. 2017. № 6. С. 112.

психологічний вплив можна порівняти з роботою ілюзіоніста, який нав'язує людині ілюзію вільного вибору, неважливо якого. Особливо зростає рівень залежності молодих людей від соціальних мереж, різних пропозицій електронних платформ, Інтернету. Кожний вхід в Інтернет залишає за собою «слід» користувача, зокрема стаючи об'єктом купівлі-продажу. Сфери застосування цих методів розширюються, торкаючись соціальних, політичних аспектів³¹. Отже, вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на світогляд і вибір людини постійно збільшується.

Наступна особливість – поширення «гнучких» форм трудових відносин. В умовах цифрового суспільства людина немовби стає господарем себе, може мати гнучкий графік, працювати вдома або в кафе, мати більше часу для сім'ї. Останніми роками з'явився новий термін – «краудворкінг», що означає виконання робіт віддалено і через електронні платформи. Ілюзія розпоряджатися свободою для фрілансерів, краудворкерів обертається необхідністю працювати ще більше годин на тиждень і у вихідні дні для того, щоб здійснити необхідні соціальні відрахування. Така «удосконалена» модель трудових відносин «стає привабливою для всіх роботодавців, які за рахунок віддалених форм зайнятості зможуть перевести з часом співробітників із постійними контрактами на більш незалежні відносини та позбутися тим самим зайвих витрат»³².

У цьому випадку потрібно ґрунтуватися на тому, що нову форму економічного, ділового підприємництва має супроводжувати революція в освіті й психології. Нові робочі місця «напевно ставитимуть вимогу високого рівня знань і вмінь, а коли штучний інтелект ще вдосконалився, люди, працівники муситимуть раз у раз навчатися нових умінь і змінювати свій фах... Отже, якщо попри всі наші намагання значну частину людства буде витіснено з ринку праці, ми матимемо випробувати нові моделі для пост-робочого суспільства, пост-робочої економіки і пост-робочої політики»³³. Першим кроком буде визнання того, що соціальні, економічні й політичні моделі, успадковані з минулого, не мають здатності для подолання такого виклику.

Наступний аспект – це небезпека високого рівня безробіття в результаті широко-масштабної роботизації. Відповідно до останніх прогнозів, автоматизація може змінити багато секторів економіки, серед яких будуть особливо зачеплені промислове виробництво, логістика, торгівля. Однак вказані процеси можуть мати для людини значно більше наслідків, ніж раніше. Справа полягає у відмінності сучасних «розумних» робіт від звичайних, вже існуючих, «працюючих»: якщо останні можуть замінити наші мускули, то нові роботи здатні цілком замінити наш розум і вільно пересуватися у світі. Сьогодні цей світ дедалі більше керується комбінаціями новітніх сенсорів, навігаційними системами GPS і методами машинного навчання (deep learning). Згідно з сучасними оцінками, унаслідок роботизації та розвитку технологій штучного інтелекту до 2030 р. у США кількість робочих місць скоротиться на 38 %, у Німеччині – на 35 %, у Великій Британії – на 30 %, в Японії – на 21 %. Рівень безробіття буде залежати від рівня

³¹ Дитце І. П., Недзвецька Н. П. «Невидимая рука робота»: человек в эпоху цифрового общества. С. 113–114.

³² Там само. С. 117.

³³ Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття. С. 59.

освіти кадрів і структури економіки. Більш високий рівень освіти буде певною мірою захищати людей від негативних наслідків³⁴.

Тенденція масштабного технологічного безробіття сьогодні для багатьох спеціалістів очевидна. У ролі розв'язання цих проблем у світі розглядається ідея так званого безумовного «базового підходу». Тобто регулярно виплачуваної фіксованої суми для всіх людей без необхідної умови працювати. Мета цієї допомоги – пом'якшення негативних наслідків від масового звільнення робочих місць. Засоби для цього мають з'явитися за рахунок збільшеної продуктивності праці від автоматизації та роботизації³⁵.

Деякі країни (США, Канада, Фінляндія) проводять пілотні проєкти з упровадження базового доходу, але ця ідея не в усьому бездоганна. По-перше, вона означає величезне навантаження для будь-якого державного бюджету. І навіть у Швейцарії, яка може дозволити собі таку «розкіш», у 2016 р. на референдумі більше 70 % громадян проголосували проти введення такого доходу з метою збереження наявної системи соціальних гарантій. По-друге, впровадження системи базового доходу буде здійснювати негативний вплив на стимули людини до праці та прагнення до вдосконалення. Зазвичай людина відчуває більше задоволення від можливості бути корисною та заробляти собі на життя своєю працею, своїми здібностями. По-третє, ідея базового доходу не приведе до зростання економіки, до створення нових робочих місць³⁶.

Європейський вибір України орієнтує її на розвиток електронних платформ і всієї інфраструктури інформаційного суспільства. Однак було б помилкою применшувати роль духовного в людині, без якого не може бути творчості. Адже модернізація, оновлення людини передбачає не лише передачу обсягу певних навиків. Насамперед це означає виховання її творчого потенціалу, який не «піддається» залежностям і маніпуляціям. Розвиток програм отримання додаткових навиків, умінь, здібностей упродовж усього життя можуть бути більш виправданими інвестиціями в людський капітал, ніж виділення і впровадження базового доходу.

У цифрову епоху як ніколи зростає здатність продуктивно, креативно мислити, на основі чого формується творчість і можливість вільного вибору. У цій ситуації постає проблема, чому, як і на основі яких методик вчити молоде покоління. Численні експерти зі сфери освіти стверджують, що школам варто «переключитися» на викладання «чотирьох К» – критичного мислення, комунікації, колективної роботи й креативності. Тобто школи мають наголосити на «загальноцильових» життєвих умінях. Найважливішою з усіх буде здатність «впоратися зі змінами, навчитися новому та захищати свою ментальну рівновагу в незнайомих ситуаціях»³⁷.

Зазначений підхід передбачає як формування гуманних, моральних, ціннісних відносин між людьми в умовах цифрової революції, так і розвиток творчого потенціалу особистості, свободи її духу. Не менш важливо розробити розумну систему інвестицій в освіту, яка б сприяла отриманню додаткових навиків і вмінь упродовж усього життя.

³⁴ Дитце І. П., Недзвецкая Н. П. Там само. С. 117.

³⁵ Там само. С. 118.

³⁶ Там само. С. 119.

³⁷ Харарі Ю. Н. Там само. С. 322.

Прагнення людини перейти з реального світу в штучно створений віртуальний простір шляхом використання Інтернет-систем можна назвати «феноменом ХХІ століття»³⁸.

Входження у віртуальний світ цифрового суспільства чинить сильний вплив на мислення, свідомість і менталітет людини, її поведінку та життєві орієнтири. Для цього потрібен соціально-відповідальний підхід до розвитку ідей, до розуміння реальності цифрової революції. Ніхто не в змозі відмовитися від можливостей, які відкриваються у зв'язку з цифровими технологіями, але цей процес потрібно регулювати з урахуванням потреб людини. Для цього потрібно зберігати її як власне людину. А може, краще віддати владу кібермашинам і довіритися їм у контексті розв'язання проблем для себе і для решти світу? «Якщо так, – говорить *Ю. Н. Харарі*, – розслабтеся та насолоджуйтеся життям. Вам не потрібно щось із цим робити. Однак, якщо ви хочете зберегти хоч якийсь контроль над власним існуванням і майбутнім вашого життя, то маєте бути швидшими за алгоритми, за Amazon та уряд і пізнати себе до того, як це зроблять вони»³⁹.

Отже, можливості цифрового світу не знімають проблеми людини, сутність якої полягає в самотворенні, у пошуку сенсу та мети життя, у дотриманні гідності, а найголовніше – у збереженні себе, своєї природи від спокус, яких дедалі більше в цифровій реальності. Потрібно пам'ятати, що сталося, коли Змії спокусив створених Богом Адама і Єву – перших людей.

1.4. НБІК-технології: чи можливо змінити природу людини?

Найбільше чудо – це повна відсутність чудес у нашому житті.

С. Кримський

У проєкції екзистенціальної філософії людина є кінечною істотою, і кінечність визначає всю її життєву ситуацію. Регулятивним принципом життя людини постає прагнення полегшити та подолати страх перед своєю кінчністю (перед смертю). Людина прагне до повноти існування, завершеного самооформлення в плануванні та реалізації життєвих планів. Це прагнення досягається завдяки спілкуванню, у якому розкривається глибинна самість індивіда, що є умовою його самореалізації. Метою самореалізації є вихід на рівень тих цінностей, які надають можливість активно включитися в соціальні, політичні, економічні, культурні процеси життєдіяльності.

Однак в умовах цифрової реальності змінюються всі ціннісні параметри соціальної взаємодії. Тепер питання полягає в предметній спрямованості розвитку людини, що передбачає оцінку ситуації, у якій вона перебуває, а також параметри її існування в теперішньому та найближчому майбутньому. Зазначене питання потрібно розглядати в контексті проєктів удосконалення суспільного життя людини, які завжди корелювалися з проблемою вдосконалення її природи.

³⁸ Дитце І. П., Недзвецька Н. П. «Невидимая рука робота»: человек в эпоху цифрового общества. Философия хозяйства. 2017. № 6. С. 121.

³⁹ Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття. С. 329.

Розв'язання цієї проблеми завжди покладалося на освіту та виховання. Але, враховуючи «аморфність» фактора виховання і відповідно до можливостей «практичного розуму», сьогодні дедалі більший акцент робиться на необхідності «корінної» зміни негативних якостей людини. Якщо залишити поза увагою моральний аспект, то суть питання полягає в зміні цих властивостей природи людини (надмірне споживання, агресія, зверхгоїстичні прагнення), які вважаються джерелом усіх глобальних проблем. Саме через наявність цих проблем науковці, політики, культурологи, соціологи говорять про антропологічну кризу: втрату традиційних символів життя, втрату духовності⁴⁰.

Щоправда, так було завжди, коли відбувався перехід до нової епохи. Становлення нової соціальної реальності, про що говорилося вище, засвідчує так чи інакше «розрив зв'язку часів» (*В. Шекспір*), на основі чого виникає тривога за долю суспільства, людини.

Численні сучасні дослідження, наукові прогнози переконливо доводять, що до середини століття наша цивілізація наблизиться до антропологічної катастрофи, деградації людини. На засадах цього пророкують можливу загибель людської цивілізації. Однозначної відповіді про шляхи виходу на якісно новий щабель соціальної самоорганізації немає. Пропонується лише два можливих варіанти: потрібно або змінити біологічну природу людини шляхом реконструкції її геному, щоб змінити психіку, потреби та способи життєдіяльності, або піти шляхом антропотехнологічних перетворень, *еволюційного трансгуманізму*.

Теоретично мисляться як можливі два варіанти, однак перший шлях постає більш ризикованим, здатним призвести до неконтрольованої ланцюгової реакції мутацій, а другий – постає більш привабливим, оскільки не «торкається» радикального втручання в геном людини. Він спирається на розвинену теоретичну базу інформатики, робототехніки, може використовувати досягнення соціогуманітарних дисциплін, психології, генетики та неврології у сфері досліджень феноменів свідомості й особистої самоорганізації.

Вказані дослідження перебувають у руслі конвергентного розвитку НБІКС (нанотехнологій, біотехнологій, інформаційних, когнітивних, соціальних технологій і відповідних їм сфер наукового знання). Причому необхідно зважати на головну роль у системі НБІКС соціогуманітарної складової, покликаної вирішувати морально-правові питання. Вона утворює нову антропологічну перспективу, формує таку систему смислів і цінностей, яка долає горизонт біологічно обмеженої ментальності людини, завдяки чому відкриває реальні можливості заміни предметно-енергетичного споживання інформаційним. Останнє й може кардинально змінити відношення людини з середовищем, зупинити його руйнування⁴¹.

У загальному розумінні ці положення визначають завдання еволюційного трансгуманізму. Його суть полягає в стимулюванні принципово нового осмислення та реалізації життя людини у світі, адже воно стає дедалі більш складним. «Мине порівняно небагато

⁴⁰ Дубровский Д. И. Природа человека, массовое сознание и глобальное будущее. *Философские науки*. 2013. № 9. С. 6.

⁴¹ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. С. 27–28.

часу – можливо, декілька десятиліть – як генна інженерія та інші форми біоінженерії дозволять нам суттєво змінити не лише нашу фізіологію, імунну систему та тривалість життя, а й розумові та емоційні здібності. Якщо генна інженерія може створити геніальних мишей, то чому б не геніальних людей?»⁴², – запитує Ю. Н. Харарі.

Дані міркування показують необхідність уважного ставлення до проблеми трансгуманізму, адже він породжений розвитком науки, тобто розумом, інтелектуальною діяльністю людини. Можна погодитися з тим, що керована (програмована) еволюція людини є процес взаємозумовлених змін її свідомості й облаштування суспільства – процес коеволюції тіла, свідомості та соціального середовища. На сьогодні цей процес реалізується у формі становлення, як зазначає Д. Дубровський, «глобального етосу – загальних правил поведінки, загальних моральних, смисложиттєвих основ для представників усіх національних культур, конфесій і народів. Однак прийнявши навіть таку позицію, потрібно визнати можливість і реальність істотних змін на вищих рівнях цілісно-смыслової структури свідомості людини»⁴³.

Безумовно, трансгуманістична еволюція – це непростий процес, а визначається наявністю в їх єдності багатьох факторів технологічного, комунікативного та соціального характеру. Ця еволюція постає водночас *антропотехнологічною еволюцією*, яка веде до перетворень людської *тілесності*. Зазначені перетворення органічно взаємопов'язані з техноеволюцією середовища, що знаходить вираження у взаємопроникненні тілесності та середовища. У результаті відбувається розширення тілесності та форм активності людини, але водночас і «розширення», перетворення її свідомості. Ідеться про те, що на новому, антропотехнологічному етапі еволюції людини можна очікувати виникнення якісно нового типу свідомості (на базі мережових інформаційних структур і нових засобів комунікації), – *планетарної свідомості*, яка не відміняє, однак, особистісного, індивідуального⁴⁴.

Проте такого роду очікування, які повинні мати лише позитивний результат, неодмінно мають враховувати проблемність процесу трансгуманізму. Ідеться про «зсув» гуманітарної парадигми в бік постлюдини та *постлюдської персоналогії*. Постлюдина – це людина інформаційно-комп'ютерної реальності, для якої антропоморфність, людяність не мають суттєвого значення. До цього часу наука й техніка були споріднені з основоположною тезою християнської культури і породженого нею політичного і морального світогляду: усі громадяни володіють однаково рівним шансом вільно і відповідально (автономно) реалізувати власне життя. Дедалі більш наростаюча свобода діяльності та вибору лише підтримувала автономію окремої людини.

Однак уже вакцинація, операції на серці та мозку, трансплантація органів, клонування ставили питання про межу, за якою навіть медико-гуманні цілі не можуть виправдати подальшу технологізацію біологічної природи людини. Однак ніхто не міг і вже не зможе зупинити цієї технологізації, яка набирає дедалі більших масштабів. З огляду на це,

⁴² Харарі Ю. Н. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. С. 503.

⁴³ Дубровский Д. И. Природа человека, массовое сознание и глобальное будущее. С. 10.

⁴⁴ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. С. 29.

вважається, що досягнення біотехнологій, генної інженерії, медицини – це зростання свободи, яка не має потреби в обмеженні.

Водночас цей «приріст» виходить за певні межі, тому ставиться питання про можливість його нормативного обмеження. Сьогодні реалії такі, що змінюються критерії, згідно з якими ми усвідомлюємо та розуміємо себе як авторів власного життя і рівноправних членів демократичного суспільства (наприклад, встановлюється фундаментальна асиметрія міжособистісних відносин). До цього часу людство – як у сфері науки, так і в релігії – виходило з того, що генофонд новонародженого, отже, вихідні органічні передумови його майбутнього життя не можуть бути предметом цілеспрямованої маніпуляції з боку інших людей. У цьому плані всі людські індивіди виступали симетрично, однаково безправними – як «в межах одного покоління, так і в плані відносин між поколіннями»⁴⁵. Народження та життя визначалися Богом і долею, перед якими всі були рівні.

Виникаюча асиметрія зумовлена тим, що під сумнів ставиться здатність людини розглядати себе як господаря свого життя і водночас поважати інших як рівних собі. З одного боку, нові репродуктивні технології, евтаназія, генна інженерія, використання стволових клітин тощо розширюють особисту автономію і свободу, а з іншого – свобода явно та жорстко обмежується, переходячи в площину генної інженерії. Справа не стільки в біотехнологіях, скільки у відриві самосвідомості особистості від її тілесної природи та залежності останньої від цієї самосвідомості. У генній інженерії виникає серйозна моральна та правова проблема захисту цілісності генних структур, стосовно яких недопустимі ніякі маніпуляції – проблема непідвладності чужому впливу біологічних основ особистості, її природної, тілесної ідентичності. У юридичному колі ця проблема може бути сформульована як «право на генетичну спадкоємність, яка не підлягала штучному втручанню»⁴⁶.

Міркуючи над цією проблемою, *Ю. Н. Харарі* зазначає: «Когнітивна революція, що перетворила людину з малозначущої мавпи на володаря світу, не потребувала жодних помітних змін фізіології або навіть розміру та зовнішньої форми її мозку. Вочевидь, вистачило декількох незначних змін внутрішньої будови мозку. Можливо, ще однієї невеликої зміни було б достатньо для іншої когнітивної революції, створення геть нового типу свідомості та перетворення *Homo sapiens* на щось узагалі небачене»⁴⁷.

Фактично йдеться про те, що породжений інформаційними технологіями сучасний образ життя вже за наших часів заклав засади нової антропології. Він нівелював звичні сезонні та добові часові цикли, зробив аморфною не лише велику (родову), а й традиційну сім'ю, реабілітував нетрадиційні статеві відносини, відокремив любов від дітонародження, а саме дітонародження вже майже відокремив від репродуктивних здібностей людини (від штучного запліднення та вирощування ембріонів у пробірках до наступного клонування). А головне – «інтенсифікував динаміку переміщень у межах земної поверхні та близького космосу настільки, що здатність до миттєвої орієнтації та

⁴⁵ Тульчинский Г. Л. Глобализация, постчеловечность и проблема цивилизационного выбора. *Философские науки*. 2010. № 11. С. 28.

⁴⁶ Кремень В. Г. Там само. С. 31.

⁴⁷ Харарі Ю. Н. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. С. 505.

переключення кодів сприйняття і поведінки стала головним фактором не стільки певної успішності, скільки умовою життєвої компетенції»⁴⁸.

Повертаючись до проблеми природи людини, варто зазначити, що сьогодні вона отримала надзвичайно широкі можливості для її зміни: від пластичних операцій і трансплантацій до генної інженерії. Урбанізована технологічна цивілізація призводить до втрати тілесної обмеженості. Буттєвість людської тілесності, форми її існування стають поліваріантними. Тіло перетворюється в аналог одягу, який можна прати і який можна змінювати. Можливості генної інженерії мають безпосереднє ставлення до проблеми народжуваності, продовження життя, клонування тощо, що має безпосередній моральний, правовий, релігійний характер. Однак вони спонукали до виникнення різноманітних відповідей на питання про природу особистості. Однак сучасна генна інженерія, успіхи медицини не просто породили біоетику, а призвели до немислимих раніше моральних, правових і релігійних казусів і парадоксів.

Конкретизуючи цю проблему, варто нагадати, що більшість фантастичних сюжетів описують світ, у якому люди розумні користуються неперевершеними технологіями, наприклад, космічними кораблями зі швидкістю світла. Етичні та політичні дилеми в центрі цих сюжетів беруться з теперішнього життя, відтворюючи емоційні та соціальні проблеми на фоні майбутнього. Однак «справжній потенціал технології майбутнього полягає в зміні самих Homo sapiens, включаючи їх емоції та бажання, а не просто транспортні засоби та зброю. Що таке космічні кораблі в порівнянні з вічно молодим кіборгом, чия здатність зосереджуватися та запам'ятовувати в тисячі разів більша, ніж у сучасної людини, який може безпосередньо ділитися думками з іншими істотами, ніколи не сердиться і не сумує, але має емоції та бажання, які ми поки ще навіть не уявляємо»⁴⁹. І до нього сучасні моральні та соціальні проблеми не мають жодного відношення.

Цілком можливо, що людство швидко наближається «до» нового *Великого Вибуху*, але не в космосі, а у своєму житті. Після нього всі поняття, що надають смисл нашому світові – *Я, ти, жінка, чоловік, любов та ненависть, добро і зло* – стануть несуттєвими. Усе, що відбувалося до того моменту, не буде мати для нас жодного сенсу. Почнеться нова ера існування людини.

Натомість В. Мельник зазначає, що «технікознавство, технологія, технічне загалом як атрибутивно притаманне людині, людській діяльності має стати не антиподом людському, а засобом розвитку природного середовища для людини і способом реалізації її творчих можливостей»⁵⁰. Таке визначення технічної діяльності, техносфери, коли самоціллю, метою та вищою цінністю «проголошується людина, а технологічна діяльність стає формою вираження сутності, творчих сил людини, відкриває перспективи, з одного боку, духовного оволодіння технізацією, технологією, з іншого – суспільно-практична природа людини знаходить у технології своє адекватне відображення, стаючи джерелом її розвитку»⁵¹.

⁴⁸ Кремень В. Г. Там само. С. 32.

⁴⁹ Харарі Ю. Н. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. С. 514.

⁵⁰ Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз: монографія. Львів: Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. С. 547.

⁵¹ Там само.

У всіх наведених прикладах сутність проблеми – не просто технологічна, морально-етична, гуманістична тощо. Ідеться про межі особистості, які сформувалися в європейській культурній традиції. Вони створюють за межами свободи і відповідальності можливість вияву свободи волі, самосвідомості, розуму людини. Однак сьогодні постала проблема: де і коли починається і закінчується «Я» людини, де і коли починається і закінчується вона як особистість?

1.5. Штучний інтелект vs людський інтелект

Двома особливо важливими нелюдськими здібностями штучного інтелекту є його зручність і здатність до вдосконалення.

Ю. Н. Харарі

Виникнення проблеми «штучного інтелекту» зумовлене початком четвертої наукової технічної революції (4:0). Вона стала результатом об'єднання в єдиний теоретичний і практичний простір інформаційних технологій і кіберфізичних об'єктів. Головними драйверами революції 4:0 визначають: «великі дані»; «інтернет речей»; «3D-друк»; «квантові обчислення»; «криптовалюту»; «штучний інтелект». Уже сьогодні до Інтернету підключено мільярди пристроїв (а в найближчі роки буде ще більше), які містять вбудовані технології для взаємодії один з одним і зовнішнім середовищем.

Кожний із зазначених напрямів є подією і водночас проблемою, яка перебуває в центрі уваги суспільного інтересу. Однак найбільш поширеними є дискусії про штучний інтелект, що безпосередньо корелює з людиною та її майбутнім, яке не десь там далеко, а вже з нами.

Фактично вже сьогодні люди оточені безліччю різних гаджетів, але майбутнє обіцяє бути набагато більш технологічним і могутнім. Хоча це не настільки вже далеке майбутнє. Реальністю наших днів стали «розумні міста» (smart cities), які використовують технологію «інтернет речей», здійснюють управління міською транспортною мережею, раціональне використання енергії, води тощо⁵².

Однак при всіх досягненнях «штучного інтелекту», «розумних машин», людина поки що продовжує залишатися та відігравати важливу роль у соціально-культурному й економічному процесах життя. Як показують дослідження, це зумовлено двома типами здібностей, якими володіють люди – фізичними й пізнавальними, або когнітивними. У минулому, зазначає Ю. Н. Харарі, «машини конкурували з людьми в основному завдяки грубій фізичній силі, а люди тримали верх над машинами в пізнанні. У той час, коли ручна праця в сільському господарстві й промисловості була автоматизована, то виникли нові робочі місця у сфері послуг, що потребувало певних пізнавальних умінь, властивих лише людині: навчання, аналіз, спілкування й насамперед розуміння людських

⁵² Бурлакова І. А., Гордєєв О. О., Чмерук Г. Г. Аналіз ризиків та переваг використання крипто валют в процесі переходу до індустрії 4.0 *Філософія фінансової цивілізації: людина в світі ерошей* (2018). Київ: УБС, 2018. С. 106.

емоцій. Однак нині штучний інтелект починає перевершувати людей у дедалі більшій кількості таких умінь включно з розумінням людських емоцій⁵³. Саме у фізичній і пізнавальній сферах діяльності людина зберігає переваги для безпечного існування у світі.

Нині дуже важливо зрозуміти: революція штучного інтелекту – це не просто швидкість і більша розумність комп'ютерів. Нею «рухають» революційні відкриття в науках про життя, а також суспільних і гуманітарних науках. Чим краще «ми починаємо розуміти біохімічні механізми, які є основою людських емоцій, бажань і вибору, тим ліпшими можуть ставати комп'ютери в контексті аналізу людської поведінки, передбачення людських рішень і заміни людей – водіїв, банкірів і працівників⁵⁴.

Інтелектуальний, креативний стан людства вивчає велика «армія» кваліфікованих фахівців. У цій сфері зроблено багато відкриттів і винаходів. Однак зростання практичної могутності інтелекту, його нестримне поширення стало соціальною основою зниження сумарного рівня індивідуального інтелекту, що зумовлено, окрім усього іншого, колосальним впливом «масової культури». Очевидно, саме ця ситуація спонукала активізацію розробок *штучного інтелекту*, який нині став реальністю. Один із найбільш відомих adeptів штучного інтелекту, американський учений *М. Каку* вважає, що до кінця XXI ст. у роботів (носіїв штучного інтелекту) з'явиться самосвідомість. Сьогодні «роботи дуже примітивні, у них розум як у комах або жуків. Вони не усвідомлюють, що вони роботи, і є просто машинами, які виконують закладені в них програми. Але коли вони досягнуть рівня самоусвідомлення, то стануть загрозою для людства. Тоді необхідно поміщати чіп у робота, який автоматично буде відключати його в ситуації, коли в нього з'являться якісь небезпечні задуми»⁵⁵.

Можливості штучного інтелекту активно впроваджуються сьогодні в економіку, яка еволюціонувала від інформаційної до цифрової. Головними вихідними ресурсами та вихідними результатами процесів виробництва, розподілу, обміну та споживання в цифровій економіці є *інформаційні об'єкти*, що відображають образи як реальних, так і віртуальних економічних благ. Такі інформаційні об'єкти можуть бути надані у вигляді *інформаційних ресурсів, знань*. Більш вищою формою надання інформації, активного знання є *модель*. Вона допускає діалог із людиною, що дає змогу отримувати нову інформацію про оточуючий світ життя людини⁵⁶.

Безпосередня взаємодія технічних і технологічних приладів, предметів без участі людини через Інтернет стають частиною життя. «Інтернет речей» переважно зачіпає онтологічну складову життя людини. Однак поряд зі «світом речей» цифрове моделювання починає торкатися «світу ідей» – сукупності концепцій, ментальних моделей, образів, висловлювань тощо. Це означає, що «біохімічні алгоритми» людського мозку далекі від ідеалу, оскільки базуються на «евристиці, скорочених і застарілих ланцюжках, адаптованих до африканських саван (де виникла людина – *В. К.*), а не міських джунглів»⁵⁷.

⁵³ Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття. С. 39.

⁵⁴ Харарі Ю. Н. Там само. С. 39.

⁵⁵ Гальченко М. С. Від інтелекту людини до штучного інтелекту: чи може цифрова економіка замінити реальне життя. *Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей (2018)*. Київ: УБС, 2018. С. 229–230.

⁵⁶ Гальченко М. С. Там само. С. 230.

⁵⁷ Харарі Ю. Н. Там само. С. 40.

Це означає, що штучний інтелект, очевидно, може перевершити людей навіть у виконанні тих завдань, які начебто потребують «інтуїції». Звісно, штучний інтелект не може конкурувати з людською «душею» в контексті містичного «освянення». Але він може «конкурувати з нервовими мережами в процесі розрахунку ймовірностей і розпізнаванні патернів. Штучний інтелект може бути більш ефективним у тих професіях, які потребують “інтуїції” щодо інших людей»⁵⁸.

Так, багато видів людської діяльності (наприклад, керування автомобілем вулицями, повними пішоходами, угоди в бізнесі, позики чужим людям), потребують правильного оцінювання емоцій і бажань інших людей. До тих пір, поки вважалося, що емоції і бажання генерує «нематеріальний дух», «ідея», видавалося очевидним, що комп'ютери ніколи не зможуть замінити людей – банкірів, водіїв, правників, адміністраторів. Адже комп'ютер ніяк не зможе зрозуміти «дух» людини, проникнути в її ідейний і ціннісний світ. Однак, «якщо ці емоції та бажання – насправді ніщо інше, як “біохімічні алгоритми”, зникають причини, чому комп'ютери не можуть розкодувати ці алгоритми й робити це вправніше за будь-яку *Homo sapiens*»⁵⁹.

На думку Г. Клейнера, незабаром «інтернет людей» та «інтернет речей» (перша фаза) будуть доповнені «інтернетом ідей» (друга фаза). Це приведе до розширення меж штучного інтелекту, відбудеться витіснення індивідуального інтелекту та групового інтелекту від управління економікою. У результаті виникає небезпека виходу з-під суспільного контролю прийняття рішень і вибору шляхів розвитку соціуму. «Сьогодні ми перебуваємо, – вважає Г. Клейнер, – на початковій фазі другого етапу. На третій фазі стане доступним внутрішній світ людини. Четверта стадія загрожуватиме переходом прав керування світами людей, речей, ідей до штучного інтелекту»⁶⁰.

Безумовно, розвиток цифрової реальності створює систему неконтрольованого розвитку, який породжує наступні ризики: виключення людини з мережі управління, заміна її штучним інтелектом (дегуманізація управління) може мати непередбачувані наслідки; накопичення різнобічної інформації про поведінку людини як споживача з наступним об'єднанням цієї інформації на базі штучного інтелекту не можуть привести до створення адекватного «життєвого» образу реальної людини; обмеженість штучного інтелекту, який навіть у майбутньому навряд чи зможе отримувати життєвий досвід, як це робить людина в процесі своєї життєдіяльності⁶¹.

Сьогодні розробка штучного інтелекту розширює сферу своєї діяльності, наполегливо входить у життя кожного. Проголошено й обґрунтовується передбачення, згідно з яким, попередньо скопіювавши, до Інтернету можна буде приєднати свідомість людини. Це приведе до утворення всесвітнього розуму з мільярдами живих чіпів. У Японії вже існує голограма, яка реагує на дотики, а в США науковці проникли в нейрони мозку комах, що дало змогу зчитувати їх інформацію. Учені вважають, що фактично, це шлях до можливості проникати в чужі думки⁶².

⁵⁸ Харарі Ю. Н. Там само.

⁵⁹ Там само. С. 41.

⁶⁰ Клейнер Г. Б. Системные основы цифровой экономики. *Философия хозяйства*. 2018. № 1 (115). С. 136.

⁶¹ Там само. С. 138.

⁶² Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Київ: Знання України, 2016. С. 14.

Перетворення чекає і на гаджети, які зосередяться в одному-єдиному кристалі («магічному»). Він буде готовий надати його власнику всі мислимі та немислимі послуги. Дисплеєм стане повітря. Людина, перебуваючи вдома чи на вулиці, одним натиском кнопки-іконки матеріалізує перед собою демонстраційну панель. Її діагональ можна визначити відповідно до власної потреби. Провідником звуку також стане повітря. «Світовий комп'ютер» (*Р. Курцвейл*) як «планетарний штучний інтелект візьме на себе функцію оплати-моніторингу як всієї мережевої інформації, так і аналіз і складання прогнозів розвитку подій»⁶³. Так можна продовжувати в багатьох аспектах, яких стає дедалі більше.

У численних розмовах про штучний інтелект є, окрім оптимістичних, і песимістичні сценарії його подальшого розвитку. Відомий американський науковець, фізик, нейробіолог і популяризатор науки *М. Каку* на основі аналізу футурологічних передбачень наводить приклад: по мірі розвитку штучного інтелекту він доходить висновку, що єдиний спосіб захистити рід людський – це «взяти управління на себе і встановити диктатуру машин»⁶⁴. Тут виникає проблема не між двома цілями, а всередині однієї.

Одна з можливостей розв'язання цієї проблеми полягає в створенні «ієрархії цілей». Наприклад, «бажання допомогти людям має перевершувати прагнення до самозбереження»⁶⁵. Не виключено, що одним зі способів розв'язання цієї проблеми було б створення нового закону робототехніки, відповідно до якого штучний інтелект (робот) не може зашкодити людині, навіть якщо в її попередніх командах є суперечності. Робот «має бути запрограмований не звертати уваги на суперечності низького рівня в командах; головне – завжди виконувати основний закон»⁶⁶. Хоча і така ситуація може бути недосконалою.

Інші дослідники, як, наприклад, спеціаліст із когнітивної психології з університету Індіани доктор *Д. Хофштадтер* не вбачає небезпеки в такому розвитку подій. «Роботи – як діти, і чому б нам не любити їх, як власних дітей»⁶⁷, – сказав він в одному зі своїх інтерв'ю. Його позицію можна висловити такими словами: «Ми любимо своїх дітей, хоча чудово знаємо, що врешті-решт вони змінять нас і управління перейде в їх руки»⁶⁸.

Погоджуючись із цією точкою зору, доктор *Г. Моравек*, колишній директор лабораторії штучного інтелекту в Університеті Карнегі-Меллона, пише: «Діти нашого розуму, не скуті важким поступом біологічної еволюції, будуть вільні рухатися вперед і рости, щоб врешті-решт взяти на себе безмежні та фундаментальні виклики великого Всесвіту... На якийсь час ми, люди, отримаємо вигоду від їхньої праці, але... як справжні живі діти, вони будуть шукати власний шлях і власну долю, тоді як ми, їх похилі батьки, мовчки відійдемо в бік»⁶⁹.

Нині ніхто не сумнівається, що в багатьох видах діяльності, штучний інтелект, устаткований відповідними сенсорами, може здійснювати її значно точніше й надій-

⁶³ Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Київ: Знання України, 2016. С. 14.

⁶⁴ Каку М. Будущее разума. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. С. 346.

⁶⁵ Там само.

⁶⁶ Там само.

⁶⁷ Там само. С. 347.

⁶⁸ Там само.

⁶⁹ Там само.

ніше, ніж людина. Зокрема, штучний інтелект здатен перевершити людину в тому, що завжди було унікальними людськими здібностями. Він також вирізняється унікальними «нелюдськими» можливостями, що робить відмінність між штучним інтелектом і працівником-людиною зовсім іншою, ніж просто різниця в ступені ефективності. Суть проблеми полягає в наступному: людей важко поєднати між собою і чекати від них вдосконалення. А комп'ютери не є індивідами, їх легко об'єднати в одну гнучку мережу. Людей заміняють не комп'ютери чи роботи, а *інтегровані мережі*. Тому краще порівнювати здібності не одного лікаря з одним лікарем – штучним інтелектом. «Радше порівняти можливості колективу людей-індивідів із можливостями інтегрованої мережі»⁷⁰. Тут потрібно захищати не робочі місця, а людей.

Подальший розвиток штучного інтелекту буде породжувати нові проблеми та ризики. Це цілком закономірно, оскільки його потенційні можливості нескінченні. Тому одним із завдань розвитку цифрової реальності є наявних моделей соціально-економічних систем, визначення їх адекватності й ефективності. У будь-якому випадку в близькій перспективі штучний інтелект, робототехніка й автоматизація навряд чи витіснять людину з усіх сфер виробничої діяльності, зокрема культурної, освітньої, творчої.

⁷⁰ Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття. С. 41–42.

Література до розділу 1

1. Бурлакова І. А. Аналіз ризиків та переваг використання крипто валют в процесі переходу до індустрії 4.0 / І. А. Бурлакова, О. О. Гордєєв, Г. Г. Чмерук // Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей (2018): зб. наук. пр. / відп. секретар З. Е. Скринник. – Київ : УБС, 2018. – С. 106–114.
2. Гаджиев К. С. Мировой экономический кризис: политико-культурное измерение / К. С. Гаджиев // Вопросы философии. – 2010. – № 6. – С. 3–19.
3. Гальченко М. С. Від інтелекту людини до штучного інтелекту: чи може цифрова економіка замінити реальне життя / М. С. Гальченко // Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей (2018): зб. наук. пр. / відп. секретар З. Е. Скринник. – Київ : УБС, 2018. – С. 226–233.
4. Гальчинський А. С. Політична нооекономіка: начала оновленої парадигми економічних знань / А. С. Гальчинський. – Київ : Либідь, 2013. – 470 с.
5. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли / Б. Гейтс. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 480 с.
6. Гидденс Э. Последствия современности / Э. Гидденс. – М. : Праксис, 2011. – 352 с.
7. Дитце И. П. «Невидимая рука робота»: человек в эпоху цифрового общества / И. П. Дитце, Н. П. Недзвецкая // Философия хозяйства. – 2017. – № 6. – С. 109–123.
8. Дубровский Д. И. Природа человека, массовое сознание и глобальное будущее / Д. И. Дубровский // Философские науки. – 2013. – № 9. – С. 5–14.
9. Каку М. Будущее разума / М. Каку. – М. : Альпина нон-фикшн, 2016. – 502 с.
10. Капустин Б. Г. Современность – как принуждение и свобода / Б. Г. Капустин // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 19–39.
11. Кастельс М. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 328 с.
12. Кастельс М. Інформаційні технології, глобалізація та соціальний розвиток / М. Кастельс // Соціальна глобалістика: навч. посіб. / за наук. ред.: Е. А. Афоніна, В. Д. Бондаренка, А. Ю. Мартинова. – Київ : Освіта України, 2011.
13. Клейнер Г. Б. Системные основы цифровой экономики / Г. Б. Клейнер // Философия хозяйства. – 2018. – № 1 (115). – С. 131–143.
14. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. – Київ : Знання України, 2016. – 88 с.
15. Лещев С. В. Человек в сетевом обществе: новые формулы рациональности и власти / С. В. Лещев // Философия хозяйства. – 2005. – № 6 (42). – С. 24.
16. Мальковская И. А. Вызовы идентичности и кризис специальности / И. А. Мальковская // Философия хозяйства. Специальное издание. – М. : МГУ, 2005. – С. 21.
17. Маслов А. О. Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення / А. О. Маслов. – Київ : Київ. ун-т, 2016. – 512 с.
18. Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз: монографія / В. П. Мельник. – Львів : Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. – 592 с.
19. Сакун А. В. Евристика сучасності: знання, інновація, творчість: монографія / А. В. Сакун. – Київ : Книга, 2015. – 351 с.
20. Слюсаревський М. М. Несходимі терени Психеї: маршрути наукового пізнання: вибрані праці / М. М. Слюсаревський. – Київ : Талком, 2019. – 661 с.
21. Тульчинський Г. Л. Глобалізація, постчеловечность и проблема цивилизационного выбора / Г. Л. Тульчинський // Философские науки. – 2010. – № 11. – С. 17–35.
22. Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття / Ю. Н. Харарі. – Київ : Форс Україна, 2018. – 416 с.
23. Харарі Ю. Н. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього / Ю. Н. Харарі. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. – 544 с.
24. Штер Н. Мир из знания / Н. Штер // Социологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 33.
25. Berger P. Sociology: a Disinvitation? / P. Berger // Society. – 1992. – Vol. 30.1. – P. 12–18.
26. Laclau E. Politics and the Limits of Modernity. In: Universal Abandau? The Politics of Postmodernism. Ed. Ross A. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1988.

Розділ 2.

ЦІННІСНИЙ ВИМІР ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Еволюція людини здійснюється одночасно з процесом формування культури, у контексті якої стверджується система цінностей. На основі обраних індивідуальних і суспільних цінностей людина визначає мету та сенс життя, головні напрями своєї діяльності. Зазвичай смисловий центр буття людини у світі становлять певні цінності. Вивчення проблеми «цінностей» є прерогативою аксіології – філософської дисципліни. Вона виникла в XIX ст., коли розвиток демократії актуалізував проблему людського існування в ситуації динамічного розвитку ринкової економіки. Що в такому випадку являє собою цінність?

2.1. Проблема цінності в житті та філософії

Цінність – умова самоствердження волі.

М. Гайдеггер

У загальному розумінні слово «цінність» характеризує те, що стосується головних основ життя людини та суспільства. Під цінністю не розуміють щось перехідне, яке має «вузьке» призначення, використане лише для споживчих, утилітарних потреб. Цінністю насамперед є те, заради чого людина живе, те, заради чого можна принести себе в жертву, а саме – сім'я, батьківщина, віра, ідеали тощо. Цінність несе в собі зміст належного, вона має імперативний характер для конкретної людини, конкретного суспільства чи культури.

Що таке «цінності»? Теоретичні якості речей? Божественні сутності? Загальні принципи людського духу? Соціальні реалії, які мають позаісторичний характер? Платонівські ідеї («ейдоси»), що існують незалежно від матеріального світу та надають речам ціль і форму? Усвідомлений і прийнятий смисл життя? Регулятори суспільного життя? Норми «гармонійного життя»? Важко дати однозначну відповідь, адже цінності, як і смисли, ідеали, цілі – «людяні й історичні», оскільки формуються в генезі культури. Вони мають «плюралістичний характер», оскільки для кожної людини завжди є свої «ціннісні пріоритети». Цінності виникають у процесі творення, діяльності, вони «не пізнаються, а усвідомлюються»¹ через серце, мислення, спілкування.

Цінності знаходять вираження в ідеях, філософських теоріях, обґрунтовуються з позицій логіки, «здорового глузду», традиційного підходу, культурологічного аналізу. Однак самі цінності не є ідеями, оскільки несуть у собі певний практичний зміст («смысл

¹ Гарин И. И. Что такое философия? Запад и Восток; Что такое истина? М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. С. 91–92.

життя», «образ життя», «основу буття у світі», «спосіб ставлення до світу»). Свою зовнішню символічну форму цінності набувають у діях, предметах, учинках людини, які можуть бути прикладом моральності, духовності, успішності, раціональності, героїзму тощо. Цінності за своєю сутністю не постають у ролі «ні фізичної, ні духовної реальності»². Сутність їх полягає в смисловій значущості для людини, а не у фактичності наявного існування.

Особливість цінностей полягає в тому, що вони перебувають у постійній трансформації. Їхній зміст залежить від культури конкретної історичної епохи чи народу, системи релігійних вірувань, способу господарської діяльності, національних традицій, менталітету, місця проживання і низки інших чинників. Кожний народ має власні цінності. Так, цінності Стародавньої Греції якісно відрізнялися від цінностей Стародавнього Вавилону або Персії. Для греків ці та інші країни були населені варварами. Сьогодні ми говоримо про європейські цінності, пріоритет яких визначив напрям розвитку України.

Для свого ствердження цінність повинна мати загальне значення для даного життя, спільноти та певної людини, для конкретної культури в її своєрідності й особливостях. Цінність надає людині можливість «подивитися» на саму себе і на своє життя немовби «збоку», з іншої позиції. Той, хто обирає, попри все, чітку, зрозумілу для себе цінність, може більш конкретно визначити власне призначення і місце в житті. Інакше кажучи, цінність ніби «відкриває» світ для людини, показує його особливості, пріоритети, можливі напрями розвитку.

Досвід соціокультурного життя показує, що людина не може жити без ціннісного самовизначення. Цінності або система цінностей становлять «вісьовий стержень» людського життя в соціальному світі. Щоправда, цінності в різних вченнях і теоріях розуміють по-різному. У низці випадків із позицій практичного підходу вважають, що цінностями є все те, у чому людина має потребу. Однак у такому випадку всі предмети, якими користується людина, які їй потрібні для життя, є цінністю. А також усі моральні та духовні цінності, які класифікують на матеріальні й ідеальні. За такого підходу вся справа зводиться до того, що всьому наявному, реально існуючому в соціальному світі дається нова назва, здійснюється «перереєстрація» всіх «явищ цього ряду»³. Однак чи можуть вони поставати в ролі цінностей?

Зазвичай ціннісним смислом наділяють ідеї, погляди, вчення, які «піднімають» людину до «вищих» смислів життя. Проте й у буденному вжитку цінність розуміють як те, що стосується визначальних основ життя людини в суспільстві. Це те, заради чого життя «вартує» того, щоб жити. «Бути чи не бути», – як говорив *Гамлет*. Термін «ідея» скоріше «несе» певну «логічну функцію», яка поєднує «уявлення про цінність та поняття про неї». Ідея лише тоді може стати цінністю, коли буде вмщати в себе, нести в собі загальне прагнення до її реалізації. Тому якщо ідея «несе» в собі «образ певної суті», то цінність «несе» зміст чогось «належного»⁴. Тобто того, що обов'язково має бути.

² Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка, 2009. С. 73–74.

³ Абишева А. К. О понятии «ценность». *Вопросы философии*. 2002. № 3. С. 140.

⁴ Там само.

Однак для того, щоб бути цінністю, цього також недостатньо. Адже, досягнувши поставленої мети, людина незабаром втрачає до неї інтерес, і найголовніше – спрямованість до неї. Саме тому цінність (навіть досягнута) не втрачає своєї якості «належного», вона все одно буде попереду, буде своєрідним «маяком» для людини. Навіть реалізована цінність повинна і надалі «перебувати в процесі реалізації, реалізовуватися в кожному акті життя людини, завжди стверджуватися як саме життя»⁵. Інакше кажучи, цінність – це завжди процес.

Цінність є «серцевиною» культурного життя людини. Цінності культури, залежно від обставин, як показує історія, більшою чи меншою мірою чинили вплив на облаштування життя людини, насамперед у його соціальності. У результаті людина поступово звільнялася від забобонів, економічного тиску, виробляла ціннісний погляд на життя. Це означає, що людина не може жити власне «людським життям», орієнтуючись лише на проблеми власного «органічного» існування. Як засвідчує множина практичних фактів соціального життя (а також матеріалів психоаналітичної практики), завжди є щось більш цінніше для людини, аніж потреби органічного (споживчого) життя. Таке бажання, прагнення до цінного виявляється кожного разу, коли «потреби організму, потреби матеріального характеру задовольняються, а людина все одно залишається незадоволеною власним життям»⁶.

Отже, цінність насамкінець перевершує прагнення до задоволення суто матеріальних потреб. Незважаючи навіть на екстремальні ситуації, людина прагне залишатися в системі тих цінностей, які зберігають її «обличчя», причому насамперед для неї самої. Для свого ствердження людина постійно має думати про власний ціннісний вибір. В іншому випадку вона залишиться такою, що «не відбулася», тобто «неповною», «нереалізованою». У результаті не здійснюється «духовно-культурне зростання, людина постає беззахисною перед викликами світу, які завжди ставлять її перед екзистенційним або аксіологічним вибором»⁷.

У процесі ціннісної самореалізації людини потрібно не лише брати, а й давати більше, ніж отримуєш. Саме це є важливою умовою ціннісного вибору. У цій ситуації вихідною, головною формою існування цінностей є суспільні ідеали, як узагальнені уявлення про досконалі форми та способи соціального й індивідуального життя. Цінності є тим, що сприяє зростанню якості людського життя, робить його наповненим прагненням реалізації сутності людини, своєрідним джерелом смислу її існування. Цінності, як основа людського вибору, «олюднюють» світ, «утворюють» «другу» (духовну) природу. Ціннісний підхід до світу є підходом до нього з позицій принципів культури, духовного, когнітивного життя. Тому «цінності існують не самі по собі, а створюються в кінцевому рахунку людиною»⁸.

Особливість цінностей полягає в їх амбівалентності: вони і загальнозначимі, і персональні, і суспільні, і індивідуальні. Оволодіння духовними цінностями є специфічною особливістю людини. Хоча чимало цінностей вироблені ще в античні часи, їх ієрархія

⁵ Абішева А. К. Там само.

⁶ Кремль В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. С. 74.

⁷ Там само. С. 76.

⁸ Гарин І. И. Что такое философия? Запад и Восток; Что такое истина? С. 93, 95.

людяна і залишається актуальною й сьогодні. Людина – це творець цінностей і лише вона здатна спрямовувати їх енергію у власну діяльність. Головний критерій цінності – «духовна і матеріальна продуктивність: чим цінніше, тим продуктивніше. Цінності тим більш важливі, чим більша віра в їх продуктивність»⁹.

Таким чином, цінності є необхідною складовою життя людини в його складності й багатогранності. Вони укорінені практично в реаліях соціально-культурного життя, постають відображенням пізнавального та практичного досвіду існування людини. Цінності не лише збагачують людину, удосконалюють її орієнтацію у світі. Вони наповнюють життя людини сенсом.

Розмірковуючи про роль цінностей у процесі виховання, *І. Бех* поділяє їх на дві відмінні між собою групи. «Цінності першої групи, – вважає автор, – пов'язані з успішністю в певній діяльності; у подальшому вони забезпечують кар'єрний успіх особистості. До таких цінностей доцільно зарахувати старанність, акуратність, комунікабельність, вміння планувати та контролювати власні професійні вміння тощо. Другу групу цінностей становлять ті, що представляють глибинну сутність особистості, її духовну спрямованість. У сучасної людини сформувався такий життєвий світогляд, що вона більше замислюється над діяльнісними цінностями, ніж над цінностями духовними, вважає перші більш важливими. Однак, якраз милосердя, любов, вірність, альтруїзм і багато інших цінностей презентують вищий сенс життя особистості»¹⁰. Автор вважає, що необхідно поєднати в процесі життєдіяльності людини ці дві групи цінностей, віддаючи перевагу духовним цінностям. Однак наскільки можливим є таке поєднання?

2.2. Індивідуалізм як умова свободи

Геній є людина з найбільш яскраво вираженою і сильною індивідуальністю в сенсі неповторної оригінальності особистості.

С. Франк

Повноцінне життя людини починається з усвідомлення нею цінності власної унікальності, неповторності, тобто індивідуальності. Тривалий час (аж до сьогодні) індивідуалізм визначали як синонім егоїзму. Звідси негативне ставлення до індивідуалізму, оскільки, ототожнюючи його з егоїзмом, і вихід вбачається в колективізмі, спільності. Але індивідуалізм не обособлює людину, як це робить егоїзм. Без індивідуалізму неможлива спільність людей, яка становить ліберальне суспільство. Окрім того, колективізм насправді не лише не об'єднує людей, але знищує в них те, що робить людину людиною – *індивідуальність*, а якщо бути більш точним, то не знищує, а не надає можливості розвитку для особистості.

⁹ *Гарин І. І.* Що таке філософія? Запад і Восток; Що таке істина? С. 93, 95.

¹⁰ *Бех І.* Особистість у духовно стверджувальному дискурсі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2018. Вип. 22. С. 5–18.

Це стосується тоталітаристського колективізму, що був притаманний радянському соціалізму, особливо в 1930–50 роки. Пізніше він переростає в авторитарний колективізм, який абсолютизував начала колективності та стримував вільний розвиток особистості, формування індивідуальності.

Для багатьох мислителів хибність комунізму полягає в тому, що в ньому зникає окрема особа, індивідуальне. На думку *Ф. Достоевського*, за соціалізму, який вибудовується на колективних началах, кожного генія потрібно «задушити» в колись, адже він своїм талантом і неповторністю вже випадає з вимірів колективної однаковості. У тотальності колективного людина втрачає індивідуальність, стає «людським матеріалом», а її життя позбавляється сенсу. Теперішній час для людини зникає, залишається невизначене майбутнє. Проте жити заради майбутнього, підсвідомо відчуваючи, що очікування марні, безглуздо та небезпечно. Життя – це міра повноти буття людини, її справжній смисл і мета¹¹, але доступна вона не абстрактній людині «загалом», а індивіду, який усвідомлює своє «Я».

Головна відмінність егоїста від індивідуаліста полягає в тому, що він вважає себе «доконалою» людиною. Егоїст завжди рівний собі (для себе), інша людина для нього є перпоною, тим, хто заважає. Егоїст не рахується ні з ким, окрім себе. Для цього не потрібні жодні внутрішні, усвідомлені зусилля, у егоїста багато чого відбувається інстинктивно. Тому він не здатен до розвитку, вмє лише пристосовуватися, його «Я» позбавлене справжнього значення та змісту. «Егоїст не співставляє себе ні з ким, він не бачить “Я” в *іншому*, для нього *інший* не існує. Егоїст, як не дивно – людина маси, людина натовпу; лише «для маси/натовпу немає *іншого*, оскільки в масі/натовпі індивід нічого не значить»¹², – вважає *В. Мільдон*. Тобто егоїст, ігноруючи інших людей, сам втрачає власну цінність як людина.

На відміну від егоїста, індивідуаліст, який стверджує власну індивідуальність, завжди прагне до чогось *зверху* того, чим він є в даний момент, тому що виходить із розуміння людини як істоти незавершеної, «не проявленої» повністю. Йому необхідні постійні зусилля, щоб розкрити себе. Індивідуаліст «не рівний» собі, а тому постійно має потребу в *іншому* («ззовні»). «Я» індивідуаліста має спонтанний, творчий характер, який постійно собою невдоволений. Своє «Я», себе індивідуаліст бачить у ролі об'єкта, якого потрібно досягти й освоїти. Хоча це більше «Я» може бути недосяжним, але потрібно «прагнути до нього»¹³. Саме таке прагнення і робить людину людиною, тобто тією істотою, яка містить у собі причину власних станів і змін.

Справжнє «Я», властиве індивідуалісту, виробляється в процесі співвіднесення себе з *іншим* «Я». Індивідуаліст за своєю природою має потребу в *іншому*, якими б не були складними ці відношення. Прагнення до «*іншого*» – це одна з психологічних особливостей індивідуаліста. Тому справжній колективізм можливий, коли індивіди усвідомлено та цілеспрямовано поєднують свої зусилля. Взагалі «жодне “Я” не існує до зустрічі з *іншим* (“ти”), до відношення з ним (з “ти”)»¹⁴. Тобто індивідуальності з *іншою* індивідуальністю.

¹¹ *Гарин І. І.* Что такое философия? С. 516.

¹² *Мильдон В. І.* Индивидуализм и эгоизм (введение в современную этику). *Вопросы философии*. 2008. № 6. С. 44–45.

¹³ Там само. С. 44.

¹⁴ *Франк С. Л.* Сочинения. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. С. 500–511.

Індивід є результатом розвитку культури епохи Модерну. Первісний, племінний світ не знав індивідуалізму. Прийменник «Я» – продукт більш пізнього етапу розвитку. Первісний світ – це світ недиференційованого на індивіди племінного колективізму, прадавнього «аналогу» сучасної маси/натовпу. Розпад племінного світу привів до виникнення індивідуалізму (як і егоїзму)¹⁵. Однак це відбулося не одразу.

Індивідуалізм як такий є принципом визнання самотності та неповторності людини, її «незведеність» до тих загальних умов, завдяки яким існує колектив, до якого вона належить, і в цьому плані – вона сама. Тому індивідуалізм завжди передбачає проведення певної межі, яка відособлює людину від інших людей. «Межа» підкреслює те, що складає самотність і неповторність людини, відмінність від «середовища» її існування. Однак те, що саме становить неповторність і самотність людини, є неоднаковим у різних культурах. У Стародавніх Афінах не було жодної самотності людини, не було її самої поза/без її зв'язку з тими правами, які «надала їй належність до полісної організації»¹⁶. Лише певна форма здійснення цих зв'язків надавала людині індивідуальний образ *Сократа, Каллікла або Платона*: без зв'язків людина «втрачалася» взагалі, «стаючи або твариною, або божеством»¹⁷, – говорив *Арістотель*.

На відміну від античних часів новоевропейська філософія зводить визначення індивіда до «природних даних», біологічного тіла, що здатне до раціонального мислення. Усе інше – професійність, громадянство, сім'я, переконання, схильності тощо є «властивостями», які можуть відчуватися. Це і є «суверенний індивід» метафізики та раннього лібералізму, соціологічна проєкція декартівського *cogito* («Я мислю»). Такий «індивід» практикує «свободу вибору», але позбавлений соціальних зв'язків, обставин і минулого, хоча водночас є «історичним конструктом». Якщо брати таку індивідуальність, з її «великою гординою», за мірило, то «заперечується саме існування індивіда та індивідуальної свободи в інших цивілізаціях»¹⁸.

Декартівський суб'єкт (індивід, *ego*) не пов'язаний із предметом пізнання, не зумовлений ним, тому здатен ставитися до нього немовби «ззовні», а тому займає нейтральну позицію до змісту пізнання. Ця, перша позиція, є основою декартівського *cogito*, тобто суб'єкта пізнання «взагалі». Цей суб'єкт не може розділяти цінності, ідеали, культуру цієї епохи. Друге посилення полягає в тому, що володіючи «об'єктивною» істиною та будучи «нейтральним», суб'єкт пізнання, або індивід, знає, як перетворити пізнаний предмет із метою його власного вдосконалення, щоб він повно і послідовно втілював ту «об'єктивну» істину, яка відкрилася «чистому науковому» мисленню¹⁹. Тобто реалізованою *cogito* в діяльності індивіда.

Третє посилення полягає в уявленні про суспільство як про суму множини індивідів. Адже коли *cogito* мислиться не як специфічна характеристика певної групи людей, зумовленої її етнічними, культурними, політичними та іншими якостями, а саме – як універсальна здатність людини «взагалі» (абстрактної), що формується, «шліфується»

¹⁵ Мильдон В. И. Индивидуализм и эгоизм (введение в современную этику). С. 45.

¹⁶ Капустин Б. Г. Современность – как принуждение и свобода. *Вопросы философии*. 1998. № 4. С. 29–30.

¹⁷ Аристотель. Политика. Сочинения: в 4-х т. Т. 4. С. 378–379.

¹⁸ Капустин Б. Г. Там само. С. 30.

¹⁹ Там само. С. 29.

спеціальними методами, то вказану здатність потрібно було в принципі визнавати за кожною людиною. Фактично це є абстрагуванням від культурно-історичного контексту, що призводить до втрати «соціально-інженерного» (соціально-конструктивістського) підходу до дійсності²⁰, а в результаті до втрати суб'єктом індивідуальності. Справа полягає в тому, що властивий для новоєвропейської метафізики індивідуалізм не потрібно «змішувати» з індивідуалізмом «взагалі», а тим паче – розглядати його як опозицію до «колективізму взагалі».

Відмінність між індивідами була відправною точкою Просвітництва як в епістемологічному проєкті обґрунтування раціонального пізнання на висновках і спостереженнях індивідуального суб'єкта, так і в політичному проєкті забезпечення для діючого індивіда певної міри свободи. Спроба *Р. Декарта* обґрунтувати можливість пізнання та захист *Т. Гоббсом* принципу *обов'язку*, що диктується особистим інтересом, засвідчує виникнення ідеї про унікальність індивідуальної перспективи та неможливості просто підкорити цю перспективу «владі спільноти». Відмінність (різниця) є внутрішньо властивою «атомарному суб'єкту», який відстоює власні інтереси. Відмінність продовжує жити в сучасному лібералізмі, оскільки ці міркування і породили власне плюралізм цінностей. Цей плюралізм передбачає, що «моральні та політичні питання мають вирішуватися, відповідно до природних симпатій або особистого вибору різних індивідів»²¹.

Особистий вибір, який визначав індивідуальність людини, набуває особливого значення в період ствердження ринкової економіки. Повсюдно (звісно, залежно від соціальних і місцевих умов) в ідеях і моральній поведінці проявляється потужне прагнення до *індивідуалізації життя*. Дедалі більша кількість людей повстає, виступає проти колективних порядків, сімейної залежності та вимагає для себе особистого (персонального) часу і простору (окремо спати, одягатися на свій смак, ходити куди хочеш, гуляти з ким хочеш тощо). Усе це свідчило про усвідомлення права на щастя, яке передбачає вибір власної долі. «Демократія, – зазначає французький учений *М. Перро*, – легітимізує бажання бути щасливим, ринок його підігріває, міграція сприяє йому. Місто, ця нова межа, знімає сімейний або місцевий гніт, стимулює амбіції, змінює переконання. Місто створює свободу, відкриває нові задоволення. Місто, яке часто виявляється жорстокою мачухою, заворожує, провокує одночасно розрив із минулим і події в майбутньому»²². Інакше кажучи, місто є умовою розвитку індивіда й індивідуалізму.

Подальший розвиток ринкового суспільства робить героями індивідів – денді, художник, інтелектуал, оригінал втілюють протест проти масового конформізму. Однак, окрім цих фігур, які становлять меншість, до індивідуальності прагнуть більш численні групи, які наполегливо вимагають права на існування, а саме – підлітки, жінки, робітники. Ніколи індивідуалістичні настрої в суспільстві не були такими активними, як у цей період. Індивід стає «глибшим» і структурується. Людині «взагалі», метафізичному суб'єкту картезіанства і «галантній людині» епохи Просвітництва «романтизм

²⁰ Капустин Б. Г. Там само.

²¹ Стинювич К. Несколько слов о «различии». *Вопросы философии*. 1999. № 1. С. 54.

²² История частной жизни: под общей редакцией Ф. Арьеса и Ж. Дюби. Т. 4: От Великой французской революции до I Мировой войны. М.: Новое лит. обозрение, 2018. С. 424–425.

протиставляє своєрідність образів, темноту ночі та снів, мінливість інтимних зв'язків і реабілітує інтуїцію як форму свідомості»²³.

У результаті предметом самоспоглядання стає не лише «внутрішній простір», а сама людина перетворюється у виразника світу. Свідомість стає «маргінальною», на передній план виходить несвідоме, яке не лише керує людьми, але ще більшою мірою підкреслює їхню індивідуальність.

У XIX ст. філософські засади обґрунтування «чистого індивіда» переходять до науки, зокрема нейробіології. І хоча матеріалізм і неопозитивізм продовжують розділяти «тіло» та «душу», ця межа стає дедалі менш помітною. Індивідуальність (індивідуаліст) дедалі сильніше виокремлюється на фоні інших типів людини, що дає підстави для порівняння. У час, коли «поширюється рух натовпу, стверджується політична, наукова і, особливо, екзистенційна цінність індивіда»²⁴. Саме в цьому «чудесному» ствердженні індивід відкриває себе, що породжує його нові зв'язки з оточуючими. Заразом поширюється прагнення до індивідуальної ідентичності.

Феномен індивідуалізму виникає в культурі європейського людства. Індивідуалізація – це *відкрита* система, на відміну від еґоїзації, *закритої* системи. Еґоїзм робить як людину, так і суспільство інертними, приреченими відтворювати власні, давно усталені структури та відносини без змін і поповнення. Поведінка індивідуаліста (на відміну від еґоїста) є усвідомленою, оскільки вимагає виходу людини за межі інстинкту. Суть проблеми полягає в тому, що людина повністю не належить органічній природі. Її дійсна сутність виявляється саме в індивідуальних, а не колективних (групових, масових), або еґоїстичних діях. В індивідуалізмі здійснюється спроба виявити щось своє, властиве лише цій людині, те, чим володіє ця, а не інша людина. Однак досягти цього можна за умови взаємодії з іншими індивідами²⁵.

Еволюція індивідуалізму показує, що в роки античності нескінченність сприймається як щось недосяжне, і тому людина не включається в неї. У результаті індивідуальність постає як недосяжне, щось що разом з індивідом не є предметом осмислення. У філософії Нового часу індивідуальність стає прерогативою. Індивідуальне виражає щось «саме по собі» існуюче і через «себе самого» цінне. Зокрема, у центрі системи *Г. Лейбніца* кожна індивідуальна субстанція – «це не лише одна частина, один фрагмент всесвіту, але сам цей всесвіт... Вихідний пункт цієї філософської системи складає поняття гармонії... Це означає, що лише вищий розвиток усіх індивідуальних енергій, а не їх нівелювання, урівнювання і погашення, веде до істини буття... Зазначена основоположна ідея вимагає нової духовної орієнтації...»²⁶. Нею стає індивідуалізм – основа «економічної людини» *А. Сміта*.

Людина народжується з передумовами до індивідуального життя, але чи реалізує вона їх або ні – це цілком залежить від неї. Центр життя в ліберально-демократичному суспільстві перемістився в індивіда, який став творцем своєї долі. Смерть і життя у владі людини, і завдяки розуму вона робить індивідуальний вибір, до чого їй рухатися.

²³ История частной жизни: под общей редакцией Ф. Арьеса и Ж. Дюби. С. 425–426.

²⁴ Там само. С. 425–426.

²⁵ Там само. С. 426.

²⁶ *Мильдон В. И.* Индивидуализм и эгоизм (введение в современную этику). С. 47.

Аналізуючи цю проблему, сучасний американський дослідник *С. Пінкер* зазначає, що еволюція, шляхом якої йшла людина, залишила для неї в ролі тягаря когнітивні, емоційні та моральні здібності, що «адаптовані до індивідуального виживання та розмноження в архаїчному середовищі, а не до універсального процвітання в сучасному»²⁷. Для усвідомлення цього «тягаря» не потрібно вважати себе «печерними» людьми, а достатньо розуміти: «еволюція з її лімітом швидкості, що вимірюється поколіннями, не могла адаптувати наш мозок до сучасних технологій та інститутів»²⁸. Однак сьогодні вже недостатньо покладатися на когнітивні здібності, навіть які добре «працювали» в традиційних суспільствах, проте не відповідають сучасним вимогам.

Когнітивні здібності людини наділені двома функціями, які дають змогу долати їхню обмеженість. Перша – здатність до абстракції, яка надає людині можливість засвоїти поняття об'єкта в певному місці та використати його для концептуалізації у відповідних обставинах. Суто концептуальні механізми дають людям змогу думати, формулювати теорії та закони, мислити метафорами й аналогіями. Друга – «комбінаторна ресурсна сила» розуму, яка дозволяє йому досягнути вибуховий асортимент ідей, комбінуючи базові поняття. Завдяки мові, абстрагування і комбінування ідей дає змогу не лише одному, а спільноті мислителів збирати й обмінюватися ними²⁹.

Індивід завжди стоїть перед необхідністю випробувати невідомі йому свої сили. Тому сучасне виховання має передбачати створення середовища, сприятливого для випробування індивідом можливостей своєї особистості. Для того, щоб здійснити вибір, людина має самостійно займатися власним вихованням. Для реалізації цього завдання існують норми й інститути, що скеровують індивідуальні інтереси до універсальних переваг. До цих норм можна зарахувати свободу слова, співпрацю, захист прав людини, визнання права на помилку, відмову від насильства, а до інститутів – науку, освіту, засоби масової інформації, ринки, демократичний уряд, міжнародні організації³⁰. Завдяки цим нормам та інститутам виховання і навчання допомагає людині стати вихователем і творцем власної індивідуальності.

2.3. Цінність істини

В чому істина, невже ви знаєте? Адже ми рухаємося вперед тільки завдяки символам і цінностям і міняємо символи й цінності по мірі того, як рухаємося далі.

К. Гамсун

Уся історія науки, пізнання, культури є прагненням людини відкрити істину чи знайти шляхи до неї. Історія істини, як і історія загалом, повчальна тим, що майже нічому не навчила. Уже в витоків філософії існувало стільки істин, скільки філософів, і стільки визначень істини, скільки філософій. *Арістотель* вважав істинним те, що є правдоподібним

²⁷ *Пінкер С.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. Київ: Наш формат, 2019. С. 40.

²⁸ Там само.

²⁹ Там само. С. 41.

³⁰ Там само. С. 42.

для всіх; істина *Протагора* – суб'єктивність; *Епікура* – чуттєвість; *Платона* – «світ ідей», ієрархію яких завершують істини Добра і Краси. Людина уособлює вічний пошук істини, а вона – результат цього пошуку. Людина завжди шукає саму себе, завжди випробує і перепроверяє умови свого існування. «Не все істина і не все заблудження, – вважає *Платон*, – просто одне більш істинне за інше»³¹.

Істина античної філософії, яка відкрила для вчених і мислителів того періоду логічне поняття, пов'язана з мудрістю людини. Навіть численні розбіжності шкіл не могли порушити красу розуму та мудрості, які ведуть до остаточної справедливості. В епоху Ренесансу істина відкрила метод експерименту, «зачарувала» гуманістів «вічними» законами розвитку природи. Вони, як і мудрість, відкривали для людини Добро і Красу. У протестантизмі істиною життя стало пізнати Бога і бути причетним до його діяльності. У контексті християнства за всієї його теологічно-практичної спрямованості залишається прагнення досягнути істин Добра і Краси. В епоху Нового часу істина вже не була «доброю» і «прекрасною», а насамперед практичною, вигідною, вільною від цінностей «душі» і «серця»³².

Але чи можна ігнорувати цінність істини, яка завжди була і на словах, і на ділі метою, смыслом життєдіяльності, ідеалом, до якого потрібно прагнути і досягати? Очевидно – ні, оскільки істина, якою б вона не була – доброю, красивою, вигідною, божественною, її адепти претендували на всезагальність і загальнозначимість. І в цьому полягала її цінність для людини, яка прагнула увійти не лише в контекст її загальнозначимості, а й в екзистенційну глибину.

Розрізняють об'єктивну і суб'єктивну істини. Поняття «істини» є суб'єктивним в тому смислі, що вона має цінність насамперед для людини. Оскільки істиною є її сприйняття, переживання, думка, а не річ, що перебуває поза людиною. Моральну й естетичну істини зараховують до розряду «вічних» цінностей, які не є відображенням реального буття. Істина – це співмірність уявлення та реальності, а нормативність свідомості, так само, як моральна й естетична свідомість є проявом цінностей, на які орієнтується людина.

Іноколи синонімом істини вважають правду. Однак істина співмірна з «правдою», під якою в екзистенційному аспекті розуміється продумана та «пропущена» через чуття і серце цінність. Вона приймається людиною всією її сутністю і стверджується нею в життєвих вчинках. Причому людина може робити помилкові дії та вчинки в конкретних актах особистого вибору (відстоювати хибну, не істинну позицію), керуватися у своїй поведінці об'єктивно хибними (неправдивими) ціннісними уявленнями. У таких випадках людина підлягає об'єктивному моральному та соціальному осудженню, але в суб'єктивному плані вона вчиняє щиро і правдиво. Проблема полягає в тому, щоб людина керувалася справжніми цінностями, логічно осмислювала те, що відбувається, і частіше прислухалася до себе, уникаючи помилок в складних ситуаціях морального вибору³³.

³¹ *Гарин И. И.* Что такое философия? Запад и Восток. Что такое истина? С. 675.

³² Там само. С. 670.

³³ *Иванов А. В., Миронов В. В.* Университетские лекции по метафизике. М.: Современные тетради, 2004. С. 524.

У морально-соціальному аспекті в істині втілюються очікувані людиною та суспільством певні ідеали справедливості, добра, чесності, які суперечать соціальному злу, насиллю, брехні тощо. Важливим є те, що ідеали істинного пізнання, правдивого соціального життя, художньої правди в мистецтві, моральної праоти та чесного особистого життя органічно поєднуються в українській національній свідомості. Аналізуючи традицію Київської філософської школи, *С. Грабовський* зазначає, що її представники зосереджували увагу на діяльності людини, основою якої виступала «всеосяжна практика», у якій «людське «Я» в прагненні до істини діяло на засадах норм культури, суспільної моральності та власного «колективного розуму»...; «справжнє ество людини виражає насамперед духовно-практичне освоєння світу, у позитивній “філософській антропології” – духовне життя»³⁴. На його засадах формуються установки як шлях до вибору істини – основи морально-духовної цілісності людини.

У такому поєднанні різних аспектів пізнання розуміння істини є глибокий смисл. Він особливо співзвучний із процесами, які відбуваються в сучасній культурі та житті людини. Доцільно вказати на ціннісні проблеми сучасної науки, дискусії в ній навколо морально-ціннісного виміру геополітичних, геоекономічних процесів, пошуки справедливого ладу в умовах глобальних викликів, що постійно наростають.

Не заперечуючи доцільність існування загальних для всіх істин, потрібно зважати, що вони містять у собі також небезпеку. Майже всі негаразди, пережиті людством, були результатом «долучення» до «вищих», істинних цінностей – хрестові походи, побудова «раю на Землі», релігійні війни. Так, у своєму протистоянні і католики, і протестанти відстоювали власну релігійну істину, яка поставала найвищою цінністю. Так само, як православні та католики, кожний з яких відстоював цінність своєї «істинної віри». Інквізитори, які засудили до спалення *Дж. Бруно*, були щиро переконані, що вони відстоюють істини християнства, до цінності яких потрібно повернути «еретика» *Дж. Бруно* через «очищення вогнем». Цінності необхідні, однак і небезпечні. Як тільки «хтось» починає нав'язувати цінність «справжніх» істин, насамперед починає страждати людина³⁵.

Кожна філософська, релігійна, наукова система відстоюють власні істини, які стають теоретичною базою формування цінностей – вітальних, аналітичних, соціальних, культурних, сімейних, кардинальних (Істина, Краса, Благо), а також вищі метафізичні, релігійні. За всієї привабливості, очевидності, імперативності вони з часом втрачають власну загальнозначимість і претензію на об'єктивність. Зміна цінностей, руйнування парадигм відкриває нові творчі можливості в розумінні істини в її ціннісному вимірі. У контексті екзистенційної філософії шлях до «справжнього» людського існування пролягає через «пограничні ситуації» – боротьбу, страждання, вибір, біль і смерть. У таких ситуаціях людина долучається до буття «інших істин» буття – духу, свободи, існування, які постають новими, нетрадиційними цінностями³⁶.

³⁴ *Грабовський С.* Людина і світ людини: версія Євгена Сверстюка («Собор у риштуванні»). *Філософська думка*. 2015. № 3. С. 112.

³⁵ *Гарин І. І.* Там само С. 97.

³⁶ Там само. С. 98.

Однак цей процес «долучення» вимагає сили для здійснення людиною вибору, який заперечує і долає «об'єктивні цінності». Досвід суб'єктивного підходу («істина для кожного своя») приводить до ствердження свободи як субстанції людського існування та першооснови цінностей. Причому йдеться про свободу індивіда, окремої людини. «Усвідомлюючи свою свободу, – зазначає *К. Ясперс*, – людина хоче стати тим, чим вона може і повинна бути. Вона малює *ідеал* своєї сутності»³⁷. Але будь-який ідеал людини неможливий, тому що вона не може бути завершеною. Як не може бути і досконалої людини. Філософський висновок, продовжує *К. Ясперс*, полягає в тому, що «дійсна цінність людини полягає не в роді чи типі, до якого вона наближається, а в історично одиничній людині, яка не може бути замінена і заміщена. Цінність кожної окремої людини лише тоді буде недоторканою, коли конкретних людей перестануть розглядати як взаємозамінний матеріал для формування за загальними мірками»³⁸.

Головне в цьому контексті – визначити, наскільки цінність мого одиничного, суб'єктивного вибору відповідає істині, що є досить складною проблемою. Згідно з *К. Понне-ром*, істина за своєю суттю неочевидна. Вона володіє властивістю «вислизати». Сам акт її «схоплювання» невизначений, ніхто не може гарантувати, що «істина схоплена». Водночас прагнення знаходити або відкривати найбільш важливі проблеми змушує людину «намагатися вирішувати їх, висуваючи істинні теорії (або істинні висловлювання (statements) або істинні пропозиції (propositions)) – тут їх немає потреби розрізняти – або пропонувати теорії, які підходять до істини набагато ближче, ніж теорії наших попередників»³⁹.

Однак пошук істини можливий тоді, коли ми чітко та ясно визначаємо для себе мету й обгрутовуємо ціннісні мотиви свого прагнення до істини. Таке прагнення – «моральний обов'язок усіх інтелектуалів»⁴⁰, – переконаний *К. Поннер*.

Ціннісні самовизначення людини багатогранні. Як і сама істина, яка для людини не просто функція її волі, пізнання, а й часто витвір «фантазмів», ілюзій, химер. Витоки істини полягають не у відповідності між мисленням і реальністю, а в структурі психічного. Істина взагалі іманентно пов'язана з домінуванням діяльності мислення. Людина перейнята прагненням до влади – у цьому полягає її «істина». Істина включена в дискурс мислителя, який хоче довести переваги своєї, а не іншої істини, і ствердити владне положення в науці. Зокрема *Ф. Ніцше* кваліфікував волю до істини як різновид «волі до влади»: те, що ми мислимо, «істинне» лише остільки, оскільки «служує підтримці волі до влади»⁴¹.

Концепція «владності істини», яку відстоює *Ф. Ніцше*, також зорієнтована на суб'єкта, на сильну людину («надлюдину»). Однак подібний «ціннісний підхід» містить небезпеку спотворення не лише істини або цінності, а й людини, ствердити нерівність на основі поділу на «сильних» (надлюдей) і «слабких» (просто людей). На думку *К. Ясперса*, рівність усіх людей перебуває виключно на тій глибині, на якій кожному, виходячи зі свободи, відкритий через моральне життя шлях до вищих смислів. Це є «рівність цінності, яка не може бути встановлена і об'єктивована людським

³⁷ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 452.

³⁸ Там само. С. 453.

³⁹ *Поннер К.* Объективное знание: Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2009. С. 51.

⁴⁰ Там само.

⁴¹ *Гарин И. И.* Что такое философия? Запад и Восток. Что такое истина? С. 695, 697.

знанням, цінності одиничного як вічної душі. Це – рівність ... вічного вироку, який немовби пророкує людині місце на небі або в пеклі. Ця рівність означає: повага до кожної людини, яка не дає змогу розглядати людину лише як засіб, а вимагає відношення до неї як до єдиної мети»⁴².

Істина, попри прагнення до об'єктивності, насамкінець завжди є суб'єктивною, індивідуальною. Так само цінність, окрім декларативних «загальнолюдських цінностей», також є по-своєму особистісною. Цінність істини полягає в тому, що вона водночас розумна (раціональна) й екзистенціальна. Істина пов'язана з розумом і пізнанням, вона прояснюється завдяки інтелектуальному «прозрінню» (інтуїції), а цінність набуває змістовності в екзистенції, особистому відчутті і переживанні.

Особистісна істина не співпадає з її логічним обґрунтуванням. Вона може виявитися протилежною істинам науки, моралі та зовсім не повинна підпадати під індуктивні або дедуктивні судження і висновки. Істина взагалі не має бути схожою на судження. У цьому і полягає цінність істини. Вона була і залишається тією цінністю, до якої прагнула, прагне і, очевидно, завжди буде прагнути людина.

2.4. Ціннісний вимір свободи

*Свобода не в тому, щоб утримуватися від насолод і спокус,
а свобода в тому, щоб мати владу над ними, не підкорятися їм.*
Арістипп

Одним із визначальних символів сучасної цивілізації є свобода і породжене нею демократичне суспільство. До неї завжди прагнула людина, з того моменту, як почала усвідомлювати себе в ролі активного діяча життєвого процесу. Свобода є тим символом, ідеалом, який, з одного боку, оформлює та спрямовує наміри людини, а з іншого – надає певну цінність тим чи іншим «зовнішнім» та «внутрішнім» умовам її існування.

Витоки свободи особистості ми знаходимо в античній Греції. Вільна від народження людина живе на землі поліса, де встановлений «розумний» закон. Тому антонім терміна «вільний» – не стільки «раб», скільки «варвар» (той, хто «не грек»). Раб не може бути розумним, оскільки він не вільний. В епосах *Гомера* «Іліада» і «Одіссея» поняття свободи виявляє ще один смисл. Вільна людина та, яка діє без примусу, в силу власної природи та вибору. Гранично можливе вираження свободи – у діях героя, який перемагає долю і тим самим зрівнюється з богами.

Виникнення свободи як умови життя вільної людини пов'язують із появою демократії. Вона формується та стверджується в *полісі* – місті-мікродержаві, яке жило переважно за рахунок торгівлі. Завдяки чому в полісі замість пов'язаних кровними відносинами членів общини виникає спільність людей, безпосередньо незалежних один від одного, отже, вільних. Вони живуть за рахунок власної ініціативи, займаючись торгово-грошовою

⁴² *Понтер К.* Объективное знание: Эволюционный подход. С. 453.

чи ремісничою діяльністю, різними видами підприємництва. У давньогрецькому полісі інститут рабства приймає інший характер, ніж в азійських країнах того часу.

Усі раби вільного індивіда у своїй сукупності обслуговують не державу, а особисто його. Усі їхні здібності, усі індивідуальні якості «розчиняються» в особистості їх господаря. Чим більше в нього рабів, тим більше він має можливостей для свого ствердження в ролі вільної особистості. Раби роблять його багатим і сильним, незалежним і майстром у ремеслах, вони можуть навіть навчати дітей господаря наукам і мистецтвам («техне»). Праця рабів забезпечувала не лише всім необхідним їх власника, а й надавала йому вільний час для занять за свободою вибору. Античність, таким чином, незважаючи на свою рабовласницьку природу, уперше засвітила «факел вільної особистості»⁴³ (А. Лосев). У результаті стверджується певний простір свободи, у якому вперше вільна людина починає представляти інтерес сама по собі. Вона постає носієм певного образу думок, здібностей, моральних пристрастей і пороків.

Соціальне життя в містах-полісах вкрай нестабільне, повне жорсткої боротьби різних політичних груп, воно протікає в постійних дискусіях, у дебатах, швидкій і часто насильницькій зміні правителів і впливових державних осіб. З'являються та швидко змінюються яскраві особистості: полководці, стратеги, оратори, тирані, законодавці, мислителі. У цій ситуації «дух епохи» «виковує» нове, яке уособлює свобода та народжена нею вільна людина. Поява та ствердження свободи робить її предметом філософських міркувань. Саме в атмосфері боротьби думок, ідей, гадок, інтересів формується духовна атмосфера, атрибутом якої є «свобода мислення, слова, свобода вибору як головне кредо досягнення цінностей життя»⁴⁴.

Антична Греція демонструє достатню кількість прикладів свободи діяльності, мислення, зокрема свободи вибору. Так, видатний філософ *Геракліт* заради збереження свободи відмовився від царського трону, який належав йому по праву наслідування. Це надало йому можливість повністю присвятити себе філософським розмислам. Так само лише усвідомлення власної свободи як найвищої цінності спонукало *Зенону Елейського* вступити в боротьбу проти тирана. Для нього краще було загинути, ніж жити під гнітом чужої сваволі. Інший видатний філософ *Емпедокл*, як і *Геракліт*, добровільно відмовився від царського сану, і домігся того, що в його рідному місті Агірігенті була встановлена демократія та всі громадяни в умовах свободи користувалися однаковими правами.

В *Арістотеля* проблема свободи представлена в широкому контексті. Його девіз: філософ має якомога більше утримуватися від мінливих речей і прагнути до себе на «батьківщину»: *царство вічної істини*. Людина, згідно з висловом *Арістотеля*, буває щаслива лише тоді, коли реалізує всі свої здатності та здібності. Щасливе життя буває трьох видів. Перший вид – життя, повне радості та задоволення, другий вид – життя відповідального і вільного громадянина, а третій – життя ученого та філософа. Однак щастя досягається за умови поєднання, взаємодії всіх трьох видів, що може зробити лише вільна людина. Отже, свобода громадянина виступає однією з головних умов щастя людини⁴⁵.

⁴³ Волков Г. У колыбели науки. М.: Молодая гвардия, 1971. С. 43–44.

⁴⁴ Там само. С. 46.

⁴⁵ *Аристотель*. Политика. Сочинения: в 4-х т. Т. 4. С. 375–644.

Важливо враховувати, що для *Аристотеля* свобода пов'язана з цінністю морально-го вибору. Філософ розглядає її в контексті «знання-вміння». Моральне знання-вміння, яке прокладає шлях свободі, орієнтується на вибір кращого вчинку, але в ситуації морального вибору. Джерело такого знання – специфічне моральне відчуття, інтуїція, яка виховується в людині життєвими випробуваннями⁴⁶.

У подальшому розвитку історії філософії кожен мислитель певною мірою приходив до осмислення проблеми свободи. Відповідно до античної традиції протиставлення «елліна» і «варвара» як «вільної» і «невільної» людини («свободи» і «несвободи»), розвиток поняття «свободи» здійснюється в контексті *філософії влади*. Тобто відносин владної верхівки і підлеглих. В історико-філософській традиції задається і більш широке розуміння свободи – свободи як *усвідомленої необхідності*, а також концепції «іронії історії», яка фактично зводить свободу до звільнення від необхідності⁴⁷.

Рациональне розуміння свободи пов'язує її насамперед із пізнанням необхідності, що фактично позбавляє людину цієї свободи. У всіх своїх учинках людина підкоряється необхідності, і її свобода волі є «химера» – говорив французький філософ-просвітитель *П. Гольбах*. На думку німецького вченого та філософа *Л. Бюхнера*, свобода – це свобода людини зі «зв'язаними руками», свобода «птаха в клітці». У класичній філософії свобода розуміється як здатність людини діяти відповідно до своїх інтересів і цілей, засновуючись на об'єктивній необхідності. Таким чином, свою діяльність людина здійснює під впливом певних зовнішніх сил, всупереч своїм внутрішнім переконанням, цілям та інтересам⁴⁸.

Однак не потрібно ототожнювати «необхідність» і «примус». Для *Б. Спінози* прагнення людини жити, любити, діяти тощо зовсім не примушується для неї кимось силою, а є необхідністю. Свобода постає можливістю розвивати людині її потенціальні можливості. Проте розвитку та досягненню особистісної досконалості можуть завадити, наприклад, політичні події, матеріальні умови тощо. Людина живе як вільна особистість, якщо має можливість «вільно» реалізовувати власні таланти та здібності. Внутрішні та зовнішні обставини також є визначальними факторами свободи. Лише Бог або природа, може діяти абсолютно «вільно» і «невипадково». Людина «може прагнути свободи, щоб жити без зовнішнього тиску, але вона ніколи не зможе її досягти»⁴⁹.

На думку *Б. Спінози* все в житті людини здійснюється з необхідністю. Для *Г. Гегеля* мужчина на відміну від юнака – це той, хто зрозумів, що світ існує самостійно і в основу закінчений, важливо не перетворювати його, а прийняти його умови, адже у світі все є закономірним, логічним і розумним. Більш витончене розуміння свободи та необхідності демонструє видатний грузинський філософ ХХ ст. *М. Мамардашвілі*, який вважає, що вільною людину робить *те*, що *інше* зробити не може. Свобода – це не «тінь необхідності», не те, що є «саме по собі необхідним», а вона «сама по собі є

⁴⁶ *Аристотель*. Там само.

⁴⁷ *Губерський Л. В., Кремень В. Г., Ільїн В. В.* Філософія: Історія, суспільство, освіта. Київ: Київ. ун-т, 2011. С. 122–123.

⁴⁸ Там само. С. 123.

⁴⁹ Там само. С. 131.

необхідність». Це вимога, яку «не можна не задовольняти, якщо ми хочемо, щоб щось було», наприклад, цінності: «Любов, Творчість, Бог, Краса»⁵⁰.

Історичний досвід показує, що всі, навіть неусвідомлені, ірраціональні вчинки людини зумовлені її внутрішнім світом або зовнішніми обставинами. Безумовно, рішення людини, пов'язане з вибором цілей і мотивів діяльності, визначається переважно її відчуттями, внутрішнім світом, її свідомістю. Однак цей внутрішній світ людини не протистоїть зовнішньому, об'єктивному світу, а в кінцевому рахунку є його відображенням. Мета і цілі людської діяльності, які є основою вільного вибору і лінії поведінки людини, визначаються її інтересами, продиктованими вимогами реального життя.

Дійсна свобода діяльності людини постає насамперед як вибір альтернативних ліній життєдіяльності. *Свобода є там, де є вибір*: вибір цілей поведінки та діяльності, вибір засобів, які ведуть до досягнення цілей, вибір вчинків у певній життєвій ситуації тощо. Об'єктивною основою ситуації свободи вибору є існування спектру різних можливостей. Вони є результатом певних різноманітних реальних умов. У процесі пізнання природи та суспільства людина стає здатною свідомо впливати на створення тих умов, за яких може реалізуватися певна можливість, через що перед нею і постає *проблема свободи вибору*.

Однак сама ситуація вибору – це не свобода, а лише необхідна передумова свободи, перспектива свободи діяльності. Сам акт свободи дії пов'язаний із вибором певної альтернативи в ситуації вибору та її реалізацією в наявній дійсності. Таким чином, вибір альтернативи визначається насамперед мотивацією і цільовими установками людини, які сформовані набутим досвідом і знаннями, а знання, на яке спирається людина в процесі вибору, є насамперед знання необхідності⁵¹.

Розуміння, знання необхідності корелюється не поняттями «необхідність» або «вибір», а поняттям «внутрішня свобода». Необхідність включає людину в розряд «речей» цього світу, заперечуючи саму можливість свободи. Свобода тут фіксується відносно до наявного порядку речей.

Внутрішня свобода, тобто свобода взагалі, є дещо іншим. Слово «внутрішня» вказує на «розрив» між людиною та зовнішнім світом. Внутрішній свободі не протистоїть зовнішня. Свобода – це те, що знаходиться поза реальністю, існує там, де механізм впливу зовнішніх обставин і умов не працює. Свобода є тим, що дає змогу не прийняти реальність, а перетворити або створити її.

Зазвичай свобода представляє інтерес тими наслідками, які вона несе за собою. Являє інтерес сам по собі проміжок між повною спонтанністю і порядком, між впорядкованістю і невизначеністю людини. Так, *Г. Гегель* визнає за людиною право на здатність «сходити з розуму». Це означає оперувати можливостями поза наявною дійсністю⁵².

В екзистенціалізмі свобода волі – найбільш глибоке визначення буття. Свобода поміщає екзистенцію людини в ситуацію вибору, яка постійно змінюється. Свобода є родовою сутністю людини, яка «засуджена» до свободи. Свобода, вибір і життя за суттю є одним і тим самим. Для *Ж.-П. Сартра* свобода людини виявлена у «відсутності

⁵⁰ *Мамардашвили М.* Філософские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002. С. 111–127.

⁵¹ *Губерський Л. В.* Філософія: Історія, суспільство, освіта. С. 207–209.

⁵² Там само.

сутності». Свідомість – це «туман», «туманність». Істина людини – це «коливання», «зібучість», відсутність будь-якого зв'язку з предметністю, визначенням, чіткістю, якими наділяють людину ідеї, статуси, норми. Людина – це істота «асоціальна», «не структурна», «не належить реальності», а тому свобода – «її покликання»⁵³.

Одна з найбільш розроблених концепцій свободи поєднує її з творчістю людини. Зв'язок свободи з природою чи соціальною необхідністю позбавляє справжню свободу будь-якого смислу. Матеріальний світ детермінований, має багато примусів, а справжня свобода безосновна, містить елементи хаосу, свавілля, невизначеності. Це зумовлено тим, що свобода не лише є вибором можливості (такий вибір, хоча і внутрішній, також примусовий). *Свобода є творчість, здійснення, спорудження того, чого раніше не було.* Визначення свободи як вибору поки є формальним визначення свободи. Це лише один із моментів свободи. Справжня свобода проявляє себе не тоді, коли людина має обирати, а тоді, коли зроблено вибір⁵⁴.

У такій ситуації виникає нове визначення свободи – *свободи реальної*. Свобода – це внутрішня творча енергія людини. Через свободу людина може творити принципово нове життя, нове суспільство і світ. Наприклад, світ інформаційний є результат творчості, результат проникнення людського генія в таїни закономірностей мікросвіту, творча комбінаторика технологічних досягнень в електроніці, кібернетиці, нанотехнологіях тощо. Це означає перехід певних меж, вглядування в нездолене і недоступне, що передбачає свободу – думки, поведінки, вибору, іншого погляду на світ, іншого ставлення до нього людини.

Було б помилкою розуміти свободу як внутрішню причинність. Свобода знаходиться поза причинно-наслідковими відносинами і зв'язками, які зумовлені об'єктивним світом. Свобода ж є *прорив і порив*, вона є умовою відкриття цього світу. Філософія – це творення духу, але духу свободи, пошук, певною мірою свавілля, боротьба. У результаті з'являються нові істини, ідеї, пропозиції, моделі, теорії, формується простір свободи мислення. Сама творчість не може бути лише творчістю «з нічого», подібно до творення з «нічого» Богом Світу. Це означає, що головне і найбільш таємниче, найбільш творчо нове йде не від «світу», а від духу, духовного⁵⁵.

Творча діяльність не лише перерозподіляє матеріал світу, не лише оформлює певну реальність через накладення на неї певних ідеальних форм. Через творчу діяльність людина привносить у світ те, чого в ньому ще не було, яке проривається з інших планів життя, але не з вічно даних природних або ідеальних форм, а зі свободи, причому зі свободи просвітленої, осмисленої, духовної. Свобода є невідривною від творчості.

Творити може лише вільна людина. Це означає, що людина не лише природна істота, а й надприродна, у тому розумінні, що їй властива здатність завдяки мисленню і духовним переконанням виходити за межі свободи фізичних обмежень. Людина – це свобода, дух, «мікрокосм» (*Г. Сковорода*). Свобода дає силу творити з нічого, силу творити з себе, а не повторювати зразки наявної реальності – природної та соціокультурної.

⁵³ Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – это гуманизм. *Сумерки богов*. М.: Политиздат, 1990. С. 319–344.

⁵⁴ Гарин И. И. Что такое философия? Запад и Восток. Что такое истина? М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. С. 519–531.

⁵⁵ Там само.

2.5. Відповідальність як цінність

*На зміну людині розумній – «Homo sapiens»
має прийти людина відповідальна.*

Г. Йонас

Кожна людина є цивілізованою та культурною тією мірою, наскільки вона постає в ролі *нормативного* індивіда. Це означає, що вона характеризується здатністю нести, визнавати, свідомо сприймати на себе відповідальність – моральну і матеріальну – за результати своїх дій і за виконання покладених на неї обов'язків. Людина в цьому плані виступає з позицій моралі, згідно з принципами якої, кожен відповідальний за виконання своїх обов'язків. Саме в цьому полягає цінність людини відповідальної. Її персональний вибір має «ціннісний характер», і сама вона є зосередженням, ядром «царства цінностей». Життя людини є уособленням «переживання цінностей»: «Які моральні цінності людини, такою є і вона»⁵⁶.

Моральна відповідальність – це лише один із видів відповідальності, яка входить у велику «область» різних інших відповідальностей (наприклад тих, які визначаються діловими контрактами або іншими взаємними угодами, не обов'язково моральними у «вузькому» розумінні слова). Тобто ті відповідальності, що не стосуються безпосередньо життя, здоров'я, емоційного та духовного стану, добробуту інших людей. Ці морально неоднакові відповідальності можна назвати «етично нейтральними». Однак вони також мають нормативний характер і є обов'язковими для тих людей, які взяли на себе такі (позаморальні) відповідальності⁵⁷.

Подібні «нейтральні» відповідальності можуть увійти в конфлікт із моральним обов'язком та іншими зобов'язаннями, які взяла на себе людина. Так, чи варто ставити безпеку на перше місце на виробництві, попри уповільнення економічного розвитку, у результаті чого прибуток не буде досягнутий? Що має переважити: лояльність відносно свого керівництва, міркування про персональну кар'єру чи відповідальність за суспільну безпеку? Чи має моральна відповідальність вважатися більш важливою відповідальності договірної? Адже відповідальність за виконання умови (договору) також має моральний вимір.

Отже, відповідальність має багато вимірів: вони доповнюють один одного, взаємоузгоджуються чи конфліктують між собою. Проте однією з головних в життєдіяльності людини є соціальна відповідальність. Вона постає необхідним елементом і фактором ствердження людини як самоцінного суб'єкта історії. Так, головною відмінністю світогляду епохи Нового часу було визнання окремої людини відповідальною особистістю – громадянином, вчителем, воїном, комерсантом, політиком тощо) – за розвиток суспільства та держави. Формується етика індивідуальної відповідальності, яка змінює статус людини та її обов'язки у суспільстві⁵⁸.

⁵⁶ Гарин І. І. Что такое этика, культура, религия? М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2002. С. 52–53.

⁵⁷ Ленк Г. Проблемы ответственности в этике, экономике и технологии. *Вопросы философии*. 1998. № 11. С. 30.

⁵⁸ Кравченко А. А. Архетип учителя: идея, образ, ответственность: монография. Львів: Ліга-Прес, 2013. С. 187.

У реальності життєвого світу індивідуальна та соціальна відповідальність постають у взаємодії. Людина «включає» в себе соціальне в його відповідності до наявних «зовнішніх» норм і цінностей. Соціальне та індивідуальне з'єднуються в людині, яка уособлює персоналізацію історичного розвитку людства. Людина відповідальна, вона передбачає суб'єктивний і об'єктивний впливи на прийняття певного рішення, передбачає також наявність «Іншого», тобто іншого «Я», перед яким також має певну відповідальність. Тому звернення до проблеми «відповідальності» є спробою віднайти засоби співмірності однієї людини до іншої. Сьогодні, у ситуації постійної нестабільності та невизначеності дедалі більше зростає потреба віднайти норми впорядкування людського співжиття. Відповідальність як складова ціннісно-смыслові координати в розвитку суспільства виступає формою практичного смислу. У ньому відбувається «перехрещення» лінії «цінність – смисл» з лінією «потреба – дія». Таким чином, відповідальність здійснює перетворення моральних сподівань особистості в принцип практичної діяльності, причому не абстрактної, а спрямованої на задоволення потреб і наповнення мети діяльності ціннісним смислом⁵⁹.

Взаємозв'язок моральних цінностей із відповідальністю є головною рисою, яка відрізняє їх від усіх інших цінностей, і насамперед моральну відповідальність від усіх інших відповідальностей (економічної, політичної, соціальної, технологічної тощо). Моральна оцінка відповідальності продуктивна в ситуаціях, які не підлягають стандартній класифікації. Адже, як відомо, моральна сфера принципово не регламентується. Вона має відношення не стільки до загального, скільки до *особливого*. Мораль – це місце, де людина «зустрічається» з людиною, це місце відповідальності за здійснені вчинки. Відповідальний вчинок є сферою унікального, входження в яку робить людину особистістю⁶⁰.

Сьогодні, як і завжди, досить часто говорять про відповідальність. Усі соціальні та політичні очікування покладають на людину відповідальну. У сучасній філософії відповідальність визначають як філософсько-соціологічне поняття, що характеризує міру відповідності поведінки людини наявним вимогам, діючим суспільним нормам і правовим законам. Згідно з цим визначенням можна надати класифікацію тлумачень терміна «відповідальність»: здатність людини підпорядковувати власні інтереси вимогам суспільного розвитку; вибір оптимальної можливості з їх багатоманітності, що передбачає адекватну діяльність; гармонійне поєднання необхідності виконання соціальних вимог та усвідомлення загальнолюдських цінностей як єдності раціонального й емоційного; спосіб регуляції людської діяльності та поведінки, відповідальність зумовлює самооцінку та готовність давати звіт за свої дії⁶¹.

Відповідальність визначає якість людини та її статус. Дотримання людиною у своїй поведінці та діяльності прийнятих у конкретному суспільстві чи підприємстві, закладі тощо норм і правил вимагає точності, наполегливості, пунктуальності у їх виконанні, а також принциповості, справедливості, старанності, готовності нести відповідальність за здійснені вчинки (або за їх невиконання)⁶².

⁵⁹ Кравченко А. А. Там само. С. 191.

⁶⁰ Там само. С. 191–192.

⁶¹ Осокіна Ю. С. Відповідальність соціального суб'єкта: філософський аналіз: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Київ, 2007. С. 9.

⁶² Кравченко А. А. Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність. С. 194.

Рівень відповідальності значною мірою залежить від усвідомлення людиною власного смислу життя та свого призначення у світі. Чим краще і більш повно людина усвідомлює сенс і зміст призначення свого існування, чим вищі завдання вона ставить перед собою, тим більших успіхів вона досягає. І навпаки – абстрагування від соціальних правил і норм та відсутність здатності визначати цілі свого життя послаблює активність людини, позбавляє її особистісного начала. Відповідно до зазначеного, доцільно підкреслити три напрями розвитку відповідальності, насамперед у процесі пізнання, навчання та виховання. Перший – від колективної до індивідуальної відповідальності; другий – від зовнішньої до внутрішньої відповідальності; третій – від «відповідальності за минуле» до «відповідальності за майбутнє»⁶³.

Важливе значення має проблема розподілу відповідальності. Моральна відповідальність як у минулому, так і на сучасному етапі приписується виключно людині. Проте потрібно змусити нести відповідальність спільнотам і корпораціям, що приведе до диференціації різних типів відповідальності. Проблема розподілу відповідальності ускладнюється тим, що виникають побічні ефекти, які не можуть бути передбачені та зведені до одного витоку. Питання полягає в тому, хто має відповідати за непередбачувані, неочікувані побічні результати. Тому пропонується ввести такі правила, які б виключали індивідуальну аргументацію в кожному конкретному випадку відповідальності. Розподіл відповідальності в такому випадку зумовлював би можливість взаємних узгоджень усіх зацікавлених сторін⁶⁴. Ідеться про екологію, політику, економіку та інші важливі сфери життя людини.

Технології, технологічний прогрес, розвиток інформаційної економіки в «комбінації» із відповідною шкодою, яка наноситься землі, повітрю і воді, постає багатомірним явищем. «Внесок» індивідуальних діячів, колективних і корпоративних систем у техно-економічний процес, різні регіональні та соціальні фактори роблять загальну картину надзвичайно складною. Щодо моральної оцінки, то тут не можна звести ланцюг причин ні до індивіда, ні до окремої галузі, корпорації, оскільки розвиток і прискорення залежать від багатьох взаємодіючих факторів. Водночас не можна покладати відповідальність просто на всю систему загалом. Не лише професійна і соціальна, а й моральна відповідальність має покладатися на індивідуальних виконавців, залежно від їх участі (активної, потенційної, актуальної чи формальної). Наприклад, уся відповідальність дослідників у науці й інноваційних технологіях має бути попередньо передбаченою та зорієнтованою, за можливості враховуючи всіх потенційно ризикуючих індивідів, корпорацій, екосистем⁶⁵.

Відповідальність мають нести не лише корпорації, колективи, а й держава та її представники, які приймали або приймають рішення. Корпоративну та державну відповідальність доцільно поєднувати з індивідуальною відповідальністю тих, хто наділений повноваженнями приймати рішення. Розширення сфери індивідуальної відповідальності має поєднуватися з розвитком соціальної відповідальності між усіма людьми.

Соціальну відповідальність потрібно розуміти в ролі регулятора поведінки людей. З одного боку, це реакція суспільства на поведінку людини, а з іншого – реакція людини

⁶³ Кравченко А. А. Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність. С. 194.

⁶⁴ Ленк Г. Проблемы ответственности в этике, экономике и технологии. С. 35–36.

⁶⁵ Там само. С. 37.

на вимоги суспільства. Бути відповідальним – означає насамперед визнати і захищати цінності власного середовища і сприяти реалізації його завдань і цінностей. У цьому плані відповідальність може розглядатися як форма взаємозв'язку і взаємодії суспільства та людини. На думку *М. Вебера*, відповідальність виникає в просторі «соціальної дії». Нею є така дія, яка за своїм змістом «співмірна з дією інших людей та орієнтується на неї»⁶⁶.

Таким чином, відповідальність реалізується у вчинках і діях людини. Можна виокремити п'ять рівнів відповідальності, відповідно до позиції, яку займає людина. На першому рівні відповідальність людини виявляється як санкція, а головним мотивом реалізації дій є прагнення уникнути відповідальності. На другому рівні спонукальним мотивом є дотримання норм і правил, прихильність до оточуючих. Це засвідчує сформованість відповідальності та перехід об'єктивної відповідальності до суб'єктивної (індивідуальної). Відповідальність у цій ситуації постає як усвідомлений вчинок. На третьому рівні відбувається перехід почуття відповідальності в соціальну відповідальність. Четвертий рівень характеризується високорозвиненою «професійною відповідальністю», а п'ятий – дає змогу соціально «зрілій» людині усвідомлювати свою позицію в трудовій і громадській діяльності в контексті суспільства⁶⁷.

Відповідальність – це складний і багатограний феномен. Через свої види і прояви вона корелює зокрема з соціальними функціями освіти. Соціальна відповідальність вчителя визначається специфікою практичної реалізації навчального процесу. Його норми та правила визначають педагогічну діяльність. У ній особлива відповідальність покладається на вчителя, який має виховати відповідального учня. Зазначена обставина зумовлює свободу діяльності і вчителя, і учня. Реалізація інтенцій свободи здійснюється за умови відповідальності як вчителя, так і учня.

Для сьогодення характерною є динаміка всього соціального життя та включеної в нього людини. Одночасно змінюються ціннісні виміри соціальних параметрів існування людини. Трансформації системи цінностей зумовлені переходом соціального буття від простих схем його організації до надскладних структур. Вказана ситуація проблематизує розвиток людини, підвищує її відповідальність. Бути відповідальним – складне завдання, на яке здатна самототожна та сильна особистість.

2.6. Чи має цінність ціну?

Потрібно розуміти практичний розум як відчуття цінностей.

Г. Рікерт

Давньогрецька філософія починається з *Фалеса*, людини різносторонньої і за своїми інтересам, і заняттям. Він відомий і як «мудрий порадник у державних і військових справах» (на думку *Плутарха*), і як «перший геометр» (за словами *Апулея*), і як «перший астроном» (на думку *Евдема*), і як «перший фізик» (за словами *Плінія*). Його також

⁶⁶ *Вебер М.* Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 602.

⁶⁷ *Кравченко А. А.* Так само. С. 204.

можна було б назвати метеорологом, мандрівником, купцем, поетом, моралістом. *Фалес* встановив, що рік становить 365 днів, передбачив сонячне затемнення, знайшов простий і правильний спосіб виміру висоти єгипетських пірамід (за довжиною тіні), відвів русло ріки для можливості переходу через неї без перешкод⁶⁸.

Цікавою є історія, яку розповів *Апулей*, про відчуття *Фалесом* авторської гордості та цінності власного наукового відкриття. Ідеться про створене ним «божественне» вчення про сонце. Сучасники були в захваті від нової і неочікуваної істини, і запропонували будь-яку винагороду. «Для мене буде достатньою нагорода, – відповів *Фалес*, – якщо, забажавши повідомити кому б то не було про те, чому людина в мене навчилася, вона не стане приписувати цього відкриття собі, але заявить на весь голос, що воно зроблене мною, і ніким іншим»⁶⁹.

Нагорода, яку попросив *Фалес*, не вкладається в розуміння її оцінювання як певної ціни, яка вимірюється грошима, мастками, посадами тощо. Для філософа головним є не ціна, а цінність його відкриття. Цінність – це гідність людини, яку не можна виміряти кількістю грошей чи інших матеріальних благ і багатств. Уже *Аристотель* зазначав, що в людей є «вроджене», хоча і протиприродне, невгамовне прагнення до «грошей, золота і срібла». Це прагнення стає «головним законом самого життя людей»⁷⁰. У цьому контексті прагнення до матеріальних цінностей означає призначення ціни – всім і всьому.

Матеріальні цінності більше взаємопов'язані з ціною, а духовні, моральні та культурні цінності вважаються власне цінностями, на які орієнтується людина. Потрібно враховувати, що цінності залежать від розуміння життя й історичних преференцій, тому різні епохи віддають перевагу різним цінностям. Так, у Давній Греції філософія, як «найкраща наука» (*Аристотель*), орієнтувала на цінності знання, істини, мудрості. Прикладом може бути *Сократ*, який, зустрівши на вулиці Афін юнака *Ксенофонта*, зупинив його і запитав: «Скажи, де купують муку? – На ринку, – відповів *Ксенофонт*. – А куди потрібно піти за мудрістю і знанням?» – Юнак задумався. – «Йди за мною, я покажу»⁷¹, – сказав *Сократ*. Так, *Ксенофонт* став учасником бесід *Сократа* та спадкоємцем його системи цінностей, зорієнтованих на знання, добро, мудрість та істину.

Смисл і значення цінностей визначається їх індивідуальністю, неповторністю та змістовною наповненістю. Життя людини в соціокультурній реальності – це переживання цінностей. Які цінності людини, такою є і вона сама. Людина може удосконалюватися лише в контексті наявного світопорядку, усіх цінностей, сутностей і благ, які містяться в ній. Однак між цінностями і дійсністю існує розрив, особливо значний у культурі пізнання і культурі мислення. Природа цього розриву полягає в протиставленні цінностям реальності. У цьому контексті постає проблема співвідношення ціни і цінностей, що насамкінець приводить до необхідності розуміння специфіки кожного з цих феноменів.

⁶⁸ Волков Г. В. У колыбели науки. С. 56.

⁶⁹ Апулей. Апология. Метаморфозы. Флориды. М.: АН СССР, 1960. С. 349.

⁷⁰ Шевченко Н. Г. Метафизика стоимости. *Философия хозяйства*, 2018. № 6. С. 25.

⁷¹ Таранов П. С. Анатомия мудрости: в 2-х т. Т. 1. Симферополь: Таврия, 1995. С. 173.

Співвідношення і відмінність між ціною та цінністю проводить *Н. Фергюсон*, міркуючи про сутність цивілізації: «Моє уявлення про цивілізацію включає стічні труби такою ж мірою, що й артефакти культури (а може і й більшою: без водогону і каналізації міста стають небезпечними, ріки і колодязі перетворюються в розсадники холери). Мене цікавить і ціна твору мистецтва, і його культурна цінність. Цивілізація – це вищою мірою складна соціальна організація. Картини, статуї і будови являють собою найбільш очевидні її досягнення, однак вони незрозумілі без деякого знання про економічні, соціальні та політичні інститути, які задумали, оплатили і реалізували створення картин, статуй і будов – і зберегли їх для нас»⁷².

Отже, ціна затраченої енергії на розбудову цивілізації в ролі результату отримує те, що можна назвати цінностями. «Зосередження цивілізації – міські поселення, – продовжує *Н. Фергюсон*. – Але закони міста (громадянські та інші) такі ж важливі, як і його стіни, а традиції і уклад його жителів не менш істотні, чим його палаци. Цивілізація – це і наукові лабораторії, і мансарди художників, і питання землеволодіння, і пейзажі. Успіх цивілізації вимірюється не лише естетичними досягненнями, а й тривалістю і якістю життя людей»⁷³.

Життя людини має не лише цінність, а й ціну, які одна без другої не існують. «У якості життя багато вимірів, і не завжди легко визначити їх кількісно. Ми можемо оцінити прибуток на душу населення в XV ст. або середню тривалість життя в той час. Але що ми можемо сказати про комфорт? Про чистоту? Про щастя? Скільки предметів одягу мали люди тієї епохи? Скільки годин на день повинні були працювати? Яку їжу могли купити на зароблені гроші? Твори мистецтва можуть дати нам лише натяки, але не точні відповіді»⁷⁴. І таких питань виникає багато.

Ціна зазвичай вимірюється грошима. Виступаючи в постійних взаємодіях із людьми і культурними смислами в якості цінності, гроші є мотивом. Життя – це постійний обмін реальними речами, які мають ціну, і цінностями, які в предметному світі роблять можливим цей обмін. Цінностями зазвичай вважають усе те, у чому людина відчуває потребу, що має ціну. У такому випадку майже нічого не існує, що не мало б ціни, і в цій якості всі предмети і речі, якими користуються люди, все, у чому вони мають потребу, мають ціну, і разом з тим є цінністю. Адже вони (речі та предмети) стали втіленою потребою, метою, зрештою, смыслом. Реалізовані потреби, залежно від ситуації, можна кваліфікувати як цінності – матеріальні та духовні. Матеріальні цінності можуть мати ціну – їх кількісну оцінку. Духовні цінності, навіть за найбільш прагматичних розрахунках, не підлягають оцінюванню в грошовому чи вартісному еквіваленті.

Безумовно, визначальною умовою, детермінантом вибору смислу життя і його цілей насамкінець виступають цінності. Вони створюються людиною, і саме від неї залежить вибір чи не вибір певної цінності або системи цінностей. Можливість такого вибору (виборів) реалізується за умови визнання цінності властивістю (якістю), через яку здійснюється формування власне *людського в людині*. У цій ситуації гроші як міра ціни вибраної цінності не можуть бути визнаними в ролі її еквіваленту.

⁷² *Фергюсон Н.* Цивілізація: Чем Запад отличается от остального мира? М.: АСТ-CORPUS, 2014. С. 32.

⁷³ Там само. С. 33.

⁷⁴ Там само.

Однак у повсякденному житті ми постійно спостерігаємо, що для багатьох людей зовсім мале, навіть нікчемне (річ, предмет, їжа тощо) може слугувати показником явного успіху, переваги, усвідомлення свого «Я», більш значного, ніж в інших. З грошима пов'язують як реалізацію індивідуальної свободи й особистих цінностей, так і прагматичних утилітарних цілей (наприклад, багатства, посади, влади, статусу, власності). З позиції високодуховних цінностей це може видатися «недостойним», не відповідним «високому» покликанню людини, її свободі.

Потрібно виходити з того, що утилітаризм, предметність, багатство, гроші тощо мають не лише ціну, а й свою цінність, яка також має свій духовний вимір. Прикладом може бути позиція давньогрецьких філософів *Апісмінна* і *Діогена*. Останній вважав найбільшою цінністю свободу і тому уникав контактів з тими, від яких можна втратити свою незалежність. Одного разу *Діоген*, чистячи собі овочі, насміхаючись, сказав *Апісмінну*, який проходив біля нього: «Якби ти умів харчуватися ось цим, тобі не довелося б прислужувати при дворах багатих і тиранів». – «А якби ти вмів знаходити спільну мову з ними та іншими людьми, тобі не довелося б чистити собі овочі та жити в бідності»⁷⁵, – відповів *Апісмінн*. Отже, багатство, залежність (несвобода) також має свою цінність, оскільки відкриває шлях не лише до тілесних, а й духовних насолод. Вони відкривають уміння спілкуватися з людьми, мистецтво жити в різних соціальних і культурних просторах.

У цьому контексті потрібно ґрунтуватися на тому, що цінності матеріальні, цінність яких визначається їх ціною, для більшості «звичайних» людей («повсякденної свідомості») співмірні вищим ціннісним смислам саме цієї свідомості. Інші «вищі цінності» не визнаються, оскільки вони не стали об'єктом усвідомленого, осмисленого відношення та розуміння. Для «звичайної» людини життя важливе саме по собі, у своїй органічності, і цінність його в цьому плані вимірюється певною кількістю майна, власності, речей, грошей і, як результат, соціального статусу⁷⁶.

Так, для героїв творів *М. Карпенка-Карого* («Хазяїн», «Сто тисяч», «Мартин Боруля») головною цінністю виступають земля, гроші, а для *Мартина Борулі* – «дворянство» (соціальний статус). Автор показує «героїв» цих творів в іронічно-скептичному контексті. Так, *М. Карпенко-Карий* – представник української інтелігенції відстоює цінності вищого, духовного порядку. Як і всі спадкоємці ідей епохи Просвітництва, він орієнтується на її ідеали – рівності, знання, свободи, справедливості, моральної цілісності. Окрім того, герої творів письменника не стільки негативні, скільки позитивні персонажі. Адже це період становлення в Україні ринкової економіки, частиною якої є і аграрна сфера. Фактично вони є першими капіталістами, а в них – зовсім інші цінності. Німецький філософ *Г. Зіммель* зазначав, що гроші «не лише кращий вираз економічної, матеріальної цінності, але і виражають смисл людського життя»⁷⁷.

Тобто в умовах активного розгортання капіталізму, який є суспільством грошей і вартості, ділові, працюючі люди в той період і не могли прагнути до іншого. Адже капі-

⁷⁵ *Лазертский Диоген*. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1979. С. 125.

⁷⁶ *Ільїн В. В.* Магія денег. История, философия, жизнь: монографія. Київ: УБД НБУ, 2011. С. 342.

⁷⁷ *Зіммель Г.* Філософія грошей. Київ: Промінь, 2010. 504 с.

тал – це праця, без якої немає виробництва, вартості та всього іншого, що має ціну. Однак не праця визначає капітал, а навпаки – капітал визначає працю і все інше, зокрема й відповідні цінності. Там, де капітал, – там гроші, а отже, вартість і ціна (якщо не безпосередня, то опосередкована). Наприклад, «Мислитель» *О. Родена* є безцінним твором мистецтва. Але він калькульований у певну ціну, яка дає йому змогу бути співмірним (більшою чи меншою мірою) з іншими творами мистецтва.

Не можна заперечити точку зору, що цінності – це продукт духовної сфери життя, які виробляються «спонтанно» і непередбачувано. Вони не можуть бути виправдані ні спільністю, ні дискурсивністю. Вони «самоцінні». Їх зміст виходить «за межі теоретичних пояснень і загальної культури, але в культурі домінує традиційність, а для цінностей важливою є новизна»⁷⁸. Цінності духовні обґрунтовують і виправдовують напрям і розвиток як соціальності, так і людини, її особистісність.

Такою ж спрямовуючою цінністю можуть виступати й матеріальні фактори, зокрема, гроші, які визначають ціну. «Демократія, – зазначає *Дж. Везерфорд*, – виникла насамперед у таких містах-державках, як Афіни, які мали сильний ринок, що базувався на твердій валюті... Револьюційне поширення комерції серед греків породило нові храми, академії, стадіони, театри і водночас викликало піднесення мистецтва, філософії, драматургії, поезії і науки»⁷⁹, тобто всього того, що традиційно належить до цінностей духовних, а вони породжуються ціною.

Саме тому в цих умовах дедалі більшого значення починає набувати ціна, яка визначається цифрами. Використання цифр, а також розрахунків прискорило тенденцію «раціоналізації» мислення людини. Ідеться про те, що «гроші не зробили людей розумнішими, вони змусили їх думати по-новому – числами й еквівалентами»⁸⁰, які і визначили ціну всьому тому, що створювалося завдяки творчості, розуму та діяльності (філософським і літературним творам, скульптурам, будовам тощо).

Таким чином, ціна та цінність завжди невід’ємні одна від одної. Людина, як «громадянин» двох світів – матеріального (економічного) і духовного – постає головним і єдиним посередником між ними. Цінності в такому контексті є людськими та гуманними. Насамперед людина здатна надати реальному не лише властивості ідеального, а й ціну. Людина створює можливості реалізуватися як цінностям, так і оцінити їх.

⁷⁸ *Гарин И. И.* Что такое этика, культура, религия? С. 46–47.

⁷⁹ *Везерфорд Дж.* История денег: Борьба за деньги от песчаника до киберпространства. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. С. 47.

⁸⁰ Там само. С. 48.

Література до розділу 2

1. Абишева А. К. О понятии «ценность» / А. К. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139–146.
2. Апулей. Апология. Метаморфозы. Флориды / Апулей. – М. : АН СССР, 1960. – 436 с.
3. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения: в 4-х т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
4. Бех І. Особистість у духовно стверджувальному дискурсі / І. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2018. – Вип. 22. – С. 5–18.
5. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
6. Везерфорд Дж. История денег: Борьба за деньги от песчаника до киберпространства / Дж. Везерфорд. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. – 320 с.
7. Волков Г. У колыбели науки / Г. Волков. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
8. Гарин И. И. Что такое философия? Запад и Восток. Что такое истина? / И. И. Гарин. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. – 752 с.
9. Гарин И. И. Что такое этика, культура, религия? / И. И. Гарин. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2002. – 848 с.
10. Грабовський С. Людина і світ людини: версія Євгена Сверстюка («Собор у риштуванні») / С. Грабовський // Філософська думка. – 2015. – № 3. – С. 105–114.
11. Губерський Л. В. Філософія: Історія, суспільство, освіта / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Київ. ун-т, 2011. – 412 с.
12. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Лаэртский Диоген. – М. : Мысль, 1979. – 574 с.
13. Зіммель Г. Філософія грошей / Г. Зіммель. – Київ : Промінь, 2010. – 504 с.
14. Иванов А. В. Университетские лекции по метафизике / А. В. Иванов, В. В. Миронов. – М. : Современные тетради, 2004. – 647 с.
15. Ільїн В. В. Магія денег. История, философия, жизнь: монографія / В. В. Ільїн. – Киев : УБД НБУ, 2011. – 590 с.
16. История частной жизни / под общей редакцией Ф. Арьеса и Ж. Дюби. Т. 4: От Великой французской революции до I Мировой войны / А. Корбен, Р.-А. Герран, К. Холл, Л. Хант, А. Мартен-Фюжье, М. Перро; пер. с фр. О. Панайотти. – М. : Новое литературное обозрение, 2018. – 672 с. (Серия «Культура повседневности»).
17. Капустин Б. Г. Современность – как принуждение и свобода / Б. Г. Капустин // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 19–40.
18. Кассирер Э. Философия просвещения / Э. Кассирер. – М. : РОССПЭН, 2004. – 400 с.
19. Кравченко А. А. Архетип учителя: идея, образ, відповідальність: монографія / А. А. Кравченко. – Львів : Ліга-Прес, 2013. – 421 с.
20. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка, 2009. – 424 с.
21. Ленк Г. Проблемы ответственности в этике, экономике и технологии / Г. Ленк // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 30–35.
22. Мамардашвили М. Философские чтения / М. Мамардашвили. – СПб. : Азбука-классика, 2002. – 832 с.
23. Мильдон В. И. Индивидуализм и эгоизм (введение в современную этику) / В. И. Мильдон // Вопросы философии. – 2008. – № 6. – С. 43–55.
24. Осокіна Ю. С. Відповідальність соціального суб'єкта: філософський аналіз: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук / Ю. С. Осокіна. – Київ, 2007. – 198 с.
25. Пінкер С. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу / С. Пінкер. – Київ : Наш формат, 2019. – 560 с.

26. *Поппер К.* Объективное знание: Эволюционный подход / К. Поппер. – М. : Эдиториал УРСС, 2009. – 384 с.
27. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.
28. *Спинович К.* Несколько слов о «различии» / К. Спинович // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 54.
29. *Таранов П. С.* Анатомия мудрости. В 2-х т. Т. 1. – Симферополь : Таврия, 1995. – 624 с.
30. *Фергюсон Н.* Цивилизация: Чем Запад отличается от остального мира? / Н. Фергюсон. – М. : АСТ-CORPUS, 2014. – 447 с.
31. *Франк С. Л.* Сочинения / С. Л. Франк. – Мн. : Харвест; М. : АСТ, 2000. – 800 с.
32. *Шевченко Н. Г.* Метафизика стоимости / Н. Г. Шевченко // Философия хозяйства. – 2018. – № 6. – С. 24–27.
33. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 528 с.

Розділ 3.

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: МЕТОДИ, ФОРМИ, ПРИЙОМИ

3.1. Аксиологічні стратегії освіти: шлях до розвитку творчої особистості

Сучасні ідеї ціннісної значущості засновані на прагматичному ставленні суспільства й індивіда до ролі системи цінностей. Насамперед необхідно відзначити таких вчених, як *Р. Перрі* (цінність як похідне від інтересу)¹, *К. І. Льюїс* (цінність як «довготривале почуття задоволеності»)², і, безумовно, *Дж. Дьюї*, який розрізняє об'єкти, що «провокують» ціннісне ставлення, та самі цінності, спонукання і бажання. У бажанні, що лежить в основі ціннісних установок, їм виділяються два рівні – спонукання і інтерес, а також фактичні і ціннісні судження. Важливо, що всі ціннісні судження, на думку *Дж. Дьюї*, є судженнями досвіду, а тому підлягають експериментальній перевірці³.

Сфера прикладних, практичних цінностей охоплює застосування категорії «цінність» практично до всіх сфер людського пізнання і діяльності, а тому закономірно призводить до «знецінення цінностей» і створює так звану кризу цінностей, яку ми спостерігаємо в сучасному суспільстві.

Приклад пандемії показав, що кризою ціннісної системи охоплена вся соціокультурна світова система. Це і криза пріоритету загальнолюдських цінностей, і криза правової сфери, коли фіксується «повальне» нехтування законами, і криза духовності, і, звісно ж, один із найважливіших криз – криза системи освіти, яка (освіта – *С. Б.*) дедалі більше знецінюється в очах особистості, соціуму та суспільства. На нашу думку, саме криза освіти є найстрашнішою, оскільки саме за допомогою соціального інституту освіти відбувається первинна соціалізація, від якої найбільшою мірою залежить усе життя людини.

Тому важливою категорією, на мою думку, є поняття «цінностей освіти», яке має розглядатися в нерозривній єдності з системою життєвих цінностей і орієнтацій людини та суспільства.

Отже, розглядаємо цінності освіти як соціокультурні ідеали, засновані на: 1) моральних орієнтирах виховання і навчання: істина, добро, краса, духовність, моральність, толерантність, користь, свобода, любов, творчість, можливість вибору; 2) соціальних пріоритетах життя людини в суспільстві: самореалізація, самоідентифікація, соціальна справедливість, максимальні можливості прояву своєї ментальності; 3) культурних

¹ *Perry R. B. General Theory of Value*, New York: Longmans, Green & Co, 1926. P. 693.

² *Lewis C. I. An analysis of knowledge and valuation*, New York: Irving Lewis Press. 1946. P. 178.

³ *Dewey J. The Later Works. Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays. Theory of Valuation*, Illinois: Southern Illinois University Press. 1925–1953: 1938–1939. P. 265.

зразках буття людини у світі (мультикультуралізм, міжкультурна комунікація, здатність до культурних інновацій, розвиток культурних універсалій).

Значущість цінностей освіти унікальна. По-перше, освіта, задовольняючи природні потреби людини в пізнанні нею зовнішнього світу та самопізнанні, вже створює потужну передумову того, щоб вважатися однією з найважливіших життєвих цінностей. По-друге, виконуючи свої соціально зумовлені функції підготовки нових поколінь до життя й активної діяльності в суспільстві, освіта разом із певною системою знань, умінь і навичок обов'язково має включати в загальну сукупність цілей і змісту своєї діяльності ще й спеціальну підсистему прищеплення своїм вихованцям життєвих цінностей та ідеалів, які притаманні цьому суспільству. По-третє, у наш складний і надзвичайно мінливий час система освіти має активно формувати, як один із відносно нових ціннісних принципів людини, його інноваційну спрямованість, соціокультурну, соціопсихологічну та морально-етичну готовність до змін і прагнення самому творити ці зміни. Це детерміновано динамікою науково-технічного та соціального прогресу, який водночас вимагає прищеплення людині здатності моральної оцінки цих змін, ступеня їх відповідності суспільним потребам та інтересам, тенденціям їх розвитку, а також відповідності власним цілям і інтересам самої людини.

Отже, можна говорити про вирішальну роль цінностей освіти в житті людини.

Головними цінностями освіти, на нашу думку, є, по-перше, світоглядні компоненти виховання, навчання та формування духовності людини, які утворюють засади найбільш важливих складових розвитку його внутрішньої культури. По-друге, впорядкована система базисних знань про світ, людину та суспільство, що дає змогу кожному вільно орієнтуватися в сучасному світі, який постійно трансформується, розвивати власні творчі здібності; забезпечує максимальні можливості успішної участі особистості в спільній діяльності, що спрямована на досягнення індивідуальних і колективних цілей. По-третє, важливу самостійну цінність набуває сьогодні висока професійна компетенція фахівця, особливо якщо вона відповідає його схильностям, інтересам, соціальній, культурній і психологічній спрямованості. По-четверте, цінністю освіти постає морально-етична парадигма, що виражається в особистісних установках людини, її морально-етичних пріоритетах. Вона визначає ставлення людини до себе, оточуючих і суспільства загалом.

Звідси складається розуміння цінностей освіти як цілісної соціокультурної суперсистеми, що виникає в результаті кваліфікованої педагогічної діяльності, цілеспрямованого морально-етичного виховання, формування високих професійних компетенцій та особистісного розвитку всіх без винятку учасників освітнього процесу, а саме: особистості як такої, батьків, вихователів, педагогів, ЗМІ, Інтернету і всього суспільства загалом. Завдяки чому наслідком стає, з одного боку, феномен розвиненої внутрішньої культури особистості, або, навпаки, феномен відсутності розвиненої, чи будь-якої внутрішньої культури особистості, а з іншого – поступальний розвиток суспільства в напрямі науково-технічного та соціального прогресу, або, навпаки, відсутність поступального розвитку, регрес суспільної системи.

Українському суспільству необхідно докласти максимум зусиль для створення системи, що спрямована на розвиток творчого потенціалу особистості, гуманізацію, гуманіта-

ризацію та демократизацію суспільних відносин, підвищення рівня духовності, культури й інтелектуального розвитку людини, підвищення соціокультурної толерантності.

У сучасному суспільстві необхідно виділити особливу ціннісну роль педагогічних технологій, яка визначається результатами їх застосування, тобто отриманими знаннями, вміннями і навичками, особистісним розвитком людини. Окрім того, значення педагогічних технологій полягає у своєрідному «фоновому режимі», створеному для особистості, коли суспільство створює стратегію сприйняття цих технологій як засобу ефективного навчання і самонавчання, пізнання і самопізнання.

Педагогічну технологію визначаємо як сукупність соціокультурних, соціопсихологічних, соціопедагогічних установок і цінностей, які визначають модель спільної освітньої діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з метою виховання творчої особистості.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує й у ролі науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів і регулятивів, що застосовуються в освіті, і в ролі реального процесу навчання, і в ролі створення нового соціокультурного середовища, що відповідає «візням» часу.

Соціокультурне середовище охоплює широкий спектр питань соціального, культурного, політичного, економічного, психологічного стану в країні, рівня матеріального добробуту народонаселення і матеріальної забезпеченості кожної конкретної особистості та різних соціальних груп, соціокультурну атмосферу в місті, регіоні, у кожній конкретній організації. Цілком очевидно, що всі вони істотно впливають на особистісний розвиток студентів і на формування їх моральної парадигми та системи життєвих цінностей.

Для формування ціннісних орієнтацій особистості, її системи цінностей особливо значущим є вплив освітнього середовища. Помилковим є припущення, ніби, на відміну від більш загального розуміння соціокультурного середовища, освітнє середовище має локальний характер і є обмеженим переважно територією будь-якої організації. На нашу думку, освітнє середовище – це сукупність соціокультурних, соціопсихологічних, соціоекономічних умов, у яких здійснюється освітній процес.

На сучасному етапі освіта набуває для суспільства надзвичайно важливого ціннісного значення. Необхідно розуміти, що від якості освіти, рівня її професіоналізації, постійного прагнення особистості до вдосконалення вже в сучасній дійсності залежить рівень добробуту народу та авторитет держави у світі.

Україна зараз на початковому етапі шляху створення цілісної системи освіти, що спрямована на розвиток творчої особистості. Однак зволікання тут недоречні. Тому вироблення цілісної системи освітньої діяльності, створення комплексу освіти, зорієнтованого на розвиток здібностей особистості, її творчого потенціалу, є необхідним пріоритетом, стратегією. Важливо спроектувати комплекс заходів, що спрямовані на самореалізацію особистості, самореалізація всієї суспільної системи. Отже, варто спрямувати зусилля на створення стратегією розвитку суспільства загалом.

Адже стратегією подібна алгоритму, вона організовує послідовність дій. Необхідні умови для складання й успішної реалізації стратегією: уміння складати коротко-,

середньо- та довгострокові стратегії, прораховувати значення комплексу заходів, передбачати їх наслідки.

Важливим компонентом для створення стратега є високий рівень інформованості суспільства, системна інформація про кожен його елемент і всю структуру. Першорядне значення, згідно з *І. Кантом*, необхідно відвести спрямованості суспільства на категоричний імператив моралі.

Варто виділити такі аксіологічні стратегіями освіти: загальний доступ до якісної освіти; глобальна інформатизація суспільства; підняття престижу освітньої діяльності та цінності освіти як такого; цілеспрямовані зусилля з підняття статусу філософії освіти як науки, що надає можливість системної картини освітньої діяльності; розвиток професійно-компетентної творчої особистості; самореалізація особистості, соціокультурної групи, соціуму; морально-етичні імперативи будь-якої діяльності людини; високий рівень розвитку технологій, зокрема педагогічних; пріоритетність знання як основи прогресу.

Якщо ми розробимо і втілимо в життя для України ці аксіологічні стратегіями освіти, то хороше майбутнє нам гарантовано!

3.1.1. Освітнянська стратегія формування творчої особистості

Найбільшою цінністю сучасного суспільства є людина евристична (*Homo Euristic*), що здатна до пошуку ефективних форм освоєння нових знань та прийняття нестандартних рішень. Складність суспільних змін вимагає від майбутнього фахівця високого рівня професійно-особистісного досвіду, професійної та загальної культури, ціннісного самовизначення, здатності здійснювати свою діяльність у душі толерантності та визнання самоцінності кожної особистості. Це неможливо без розуміння соціокультурних підстав життя людини. Таке пізнання не буде повноцінним без урахування філософського принципу додатковості, що показує необхідність дослідження раціональних і ірраціональних сторін дійсності, сутності одночасності ірраціональної та раціональної сторін життя *Homo Euristic*.

На підставі цього відбувається осмислення виникнення нових соціокультурних форм і смислів, взаємодоповнюючих і таких, що перебувають в безпосередній залежності від засвоєння, прийняття та переосцінювання минулого соціокультурної спадщини. Однак це повною мірою було б неможливо без участі освіти як унікального соціокультурного механізму розвитку людини та суспільства, що і надає можливість людині сформувати свій індивідуальний стиль життя в соціумі та культурі.

У сучасному науковому знанні можна виділити низку напрямів розуміння категорії «освіта» (початковий сенс починає закладатися з грец. παιδεία – виховання дітей, у сучасному науковому знанні утворено від англ. *education* – освіта): 1) персоніфікована система передачі від покоління до покоління накопичених знань, умінь і навичок у всіх сферах життя; 2) система життя суспільства, пов'язана з цілеспрямованими навчанням, вихованням, передачею набутих знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій; 3) соціальний інститут, що відповідає за передачу знань, умінь, навичок і соціального досвіду від однієї людини (групи) до інших; 4) сукупність систематизованих знань, умінь і на-

вичок, що купується індивідом як самостійно, так і в процесі навчання в спеціальних освітніх закладах.

Освіту потрібно розглядати не лише як процес, а й зміст освіти, сутність змісту освіти, смислову та стратегічну складові. Зміст освіти визначаємо як комплекс спеціальним чином відібраних, соціально значущих і необхідних знань, умінь і навичок, засвоєння яких є необхідним для формування творчої особистості і включення її в життя суспільства. Це представляється можливим лише за допомогою якісного функціонування системи безперервної освіти.

Специфіка впливу процесів глобалізації на розвиток безперервної освіти висвітлена в працях сучасних українських науковців^{4,5}.

Сучасна наука розглядає безперервну освіту, зосереджуючись на ролі певних функцій: соціокультурна, розвивальна, загальноосвітня, компенсаційна, адаптивна (гнучка професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду, отримання іншої професії в умовах постійних змін), економічна (задоволення потреб держави в конкурентоспроможних фахівцях). Виділяючи головні ознаки та функції безперервної освіти, вчений не зачіпає питання трудової міграції в контексті сучасної професійної мобільності людини⁶.

Існує думка стосовно того, що педагогічні технології творчого розвитку учнів і вчителів є актуальним розв'язанням проблеми цілісної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. У процесі педагогічної творчості розвиток учнів виступає як метою діяльності вчителя, так і засобом творчого розвитку особистості самого вчителя, підвищення його професійної компетентності та рівня педагогічної майстерності. Однак автор не розглядає вплив безперервної освіти на професійні компетентності педагога, які б дали йому змогу бути конкурентоздатним у сучасному українському суспільстві⁷.

Більш системно, на нашу думку, розкрито сутність безперервної освіти крізь призму філософії освіти⁸. Дослідники визначають, що безперервна освіта – це освіта, яка дозволяє особистості постійно перебувати в загальному руслі розвитку цивілізації, підтримувати власну конкурентоспроможність упродовж життя, забезпечує можливість у процесі навчання оперативного, системного та послідовного освоювати нові знання, інформацію, принаймні її перманентного накопичення і розвитку, тобто орієнтуватися в складному та потужному потоці інформації, оновлюється з блискавичною швидкістю, впевнено існувати та розвиватися в інформаційному суспільстві впродовж життя⁹. Це є досить важливим у контексті розроблення освітянської стратегії формування творчої особистості.

Зарубіжні вчені розглядають безперервну освіту крізь призму соціокультурного. Так, у праці, присвяченій вивченню процесу соціокультурної адаптації співробітників компанії ImS за допомогою індуктивного якісного дослідження, визначено, що міграції

⁴ Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: монографія. Київ: Віпол, 2000. 636 с.

⁵ Сисосова С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

⁶ Ничкало Н. Г. Там само.

⁷ Сисосова С. О. Там само.

⁸ Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. Київ: МП Леся, 2012. 568 с.

⁹ Там само.

трудового населення припускають подальше навчання співробітників компанії ImS для підвищення їх якості життя, що мають раніше проблеми з працевлаштуванням і впливають з цього різні життєві проблеми. Інтенсифікація процесу соціокультурної адаптації може привести до розвитку найважливіших індивідуальних і колективних здібностей. У висновку описано модель розвитку здібностей співробітників ImS і визначено наслідки для компаній ImS¹⁰.

Сучасні дослідження у сфері глобальної мобільності успішних мультиспеціалістів, демонструють, як індивідуальний вибір приймається через рамкові позиції. Згідно з даними цього дослідження, компанії, які працюють на ринках, що розвиваються, незмінно вимагають, щоб їхні співробітники були географічно мобільними, проте організаційні й індивідуальні потреби не завжди збігаються. Спираючись на теорію фреймів, науковці демонструють, як успішні фахівці компанії беруть участь у процесах фреймування, при пред'явленні їм вимоги організаційної мобільності. На підставі цього дослідження автори вивели типологію чотирьох позицій кадрової мобільності: прийняття, адаптація, уникнення і зречення. Це докорінно впливає на питання соціокультурної мобільності та безперервного навчання співробітників¹¹.

Освіта відіграє істотну роль і в процесі модернізації суспільства, сприяючи взаєморозумінню і міжкультурному діалогу, будучи центром підготовки нового покоління фахівців і лідерів, представляючи специфічну форму діалогу, у якій системи суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відносин мають творчий конструктивний характер¹².

Аналіз літератури дає змогу дійти висновок про пильну увагу світової наукової спільноти до питань безперервної освіти в різних аспектах кадрової політики, проте питання соціокультурної адаптації трудових ресурсів залишається маловивченим. Це визначило інтерес до вивчення ролі соціокультурної адаптації професійної мобільної людини, формуванні її функціональних можливостей за допомогою системи безперервної освіти в умовах сучасного суспільства з високою конкурентною здатністю. Провідним принципом безперервної освіти є той факт, що вся його система зорієнтована на формування адаптації до швидкоплинних умов соціокультурного і професійного простору та прагнення здобувати нові знання. «Навчитися вчитися» – це основна мета навчання в його інституційних формах, що надає можливість людині впродовж усього життя підвищувати особистісний і професійний рівень освіченості та культури¹³.

Системне забезпечення формування творчої особистості здається мені неможливим без розроблення та впровадження освітянської стратегії цього процесу, що перебуває в безпосередній залежності від розв'язання соціокультурних проблем, що постають перед конкретним суспільством. Однією з обов'язкових умов створення освітянської стра-

¹⁰ Sandeep M. C. Sociocultural transformations and consequences for the development of sources of influence in the digital economy. *Jet J.* 2018. Vol. 28. P. 563–586.

¹¹ Tansley C., Kirk S. You were created – talent mobility in emerging markets. *Thunderbird International Business Review.* 2018. Vol. 60. P. 39–51.

¹² Borinshtein Ye., Atamaniuk Z., Ortynska N. Education: Dialogical search and socio-cultural adaptation. *Science and education. Academic Journal of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.* 2017. № 12. P. 140–145.

¹³ Binde J. L'education au XX le siecle: l'education pour tous tout au long de la vie II Futuribles (Paris). 2000. No. 250. P. 5–21.

тегії є проектування всієї системи освіти з урахуванням умов для свідомого освоєння цінностей культури як невід'ємної потреби особистості.

Цю думку висловлювали *Платон* і *Арістотель*. Вона знайшла відображення і в гуманістичних поглядах *Я. Коменського*, *Ж.-Ж. Руссо*. Не залишила байдужими ця ідея і таких прогресивних педагогів свого часу, як *М. Пирогов* і *К. Ушинський*.

Тому освітянська стратегія внаслідок введення безперервної освіти формує найбагатший ресурс держави людський потенціал. Однак людський потенціал і наслідок його розкриття – накопичений людський капітал – не виникають нізвідки, вони створюються. Для цього і потрібні формування та розвиток творчої особистості. Саме творча особистість, впливаючи на професійну мобільність людини, надає додаткові можливості кар'єрного росту.

У контексті вищесказаного науковці проаналізували вплив практики управління кар'єри на рівні країни на кар'єру та кар'єрне зростання її фахівців. Використовуючи якісні методи, це дослідження показує нам нові вимірювання оцінки кар'єрного росту для успішних людей із міжнародною освітою: використання знань, отриманих за кордоном, і міжнародний аспект роботи. Ґрунтуючись на цих даних, автори розробили модель типів кар'єри. Типи кар'єри передбачають різні ступені досягнення успіхів у кар'єрному зростанні фахівців і їх участь в обміні знаннями, ідеями їх міжнародного досвіду, які можуть вплинути на суспільство. Результати цього дослідження можуть зробити значний внесок у сферу глобального управління успішністю фахівців і кар'єрним зростанням, на основі впливу безперервної освіти на дані процеси¹⁴.

Освітянську стратегію визначають як системно організоване державою отримання, засвоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, що надає людині максимальні можливості для самореалізації та адаптації.

Процеси самореалізації та адаптації взагалі є вкрай важливими для людини, будучи «барометрами» його успішності. Причому самореалізація важлива для людини як процес усвідомлення власного таланту, здібностей і задатків з подальшим їх утіленням в будь-якому вигляді. Так, *Арістотель* зазначав, що «щастя досягне через реалізацію своїх потенційних можливостей»¹⁵. У цьому контексті необхідно наголосити саме на соціальній самореалізації, яку визначають як досягнення успішності в міжособистісних відносинах, в суспільстві, причому саме в такій кількості та якості, які приносять задоволення і відчуття щастя людині, а не обмежуються шаблонами і стереотипами, що встановлюються соціумом.

Розробляючи стратегії самореалізації, державі необхідно усвідомлювати, що її успішність/неуспішність перебуває в безпосередній залежності від соціальної адаптації як процесу активного пристосування до певних матеріальних умов, норм і цінностей соціального середовища і від соціокультурної адаптації, під якою мною розуміється процес активного пристосування індивідів, людських спільнот, соціальних і культурних груп до соціальних, культурних, історичних і природних умов їх життя, що постійно

¹⁴ *Abeuova D., Muratbekova-Towon M.* Global Talent Management: Building a career for talented professionals with international education in emerging markets. Thunderbird Int. Bus. Ed. 2019. Vol. 61. P. 843–856.

¹⁵ Самореализация как смысл жизни. URL: <http://www.smartprogress.do/Цели/67797/?lang=es>.

трансформуються, за допомогою зміни стереотипів свідомості та поведінки, форм соціальної організації і регуляції, норм і цінностей, способу життя і елементів картин світу, засобів життєзабезпечення, напрямів і технологій діяльності, механізмів комунікування, трансляції та ретрансляції соціального досвіду.

Розглядаючи соціокультурну адаптацію крізь призму аксіології, ми неодмінно звернемо увагу на соціальні чинники культурних цінностей і норм, їх вплив на суспільство і соціальну поведінку людини. Тому в контексті соціокультурної адаптації в межах соціального пізнання вбачаємо низку особливостей соціального пізнання, які виражаються в тому, що об'єктом пізнання виступає суспільство, світ людини, його усвідомлена діяльність, його створення цінностей¹⁶. Отже, соціокультурна адаптація впливає на цілеспрямоване засвоєння соціокультурного досвіду з використанням досягнень усіх складових системи безперервної освіти.

Одним із найбільш значущих властивостей освітянської стратегії є те, що воно стає життєвим інструментом, що допомагає творчій особистості продуктивно долати ситуації соціокультурної і професійної дезадаптації.

Це не голослівне ствердження. Автор був керівником та одним із розробників успішно реалізованого проєкту розвитку творчої особистості серед студентської молоді, що полягає в створенні умов для безперервного прогресу кожної персони. Проєкт був успішним і з'єднав зусилля Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності Університету Ушинського, завідувачем якої є автор цього розділу, та роботодавців, з якими кафедра тісно співпрацює (Британська Рада, Одеська національна наукова бібліотека, Громадська організація «Благодійний фонд ЕКО ПЛАНЕТА», Одеська благодійна організація «Сонячні діти», Громадська організація медико-психолого-педагогічної допомоги «Здорове суспільство», Одеський музей Холокосту, Одеський музей особистих колекцій імені О. В. Блещунова (м. Одеса), Громадська організація «Еволюція покоління» та ін.). Завдяки щільному спостереженню всі вищезазначені сторони мали уявлення про професійні характеристики студентів, їх схильності, особисте буття.

Щоб надати можливість розвиватися в гарних умовах творчої особистості, на кафедрі філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності Університету Ушинського (м. Одеса) створені та успішно функціонують «Школа логістики», «Школа гідів». Кафедра тісно співпрацює з мерією міста (студенти проходять практику в різних відділах. Регулярно проводяться зустрічі з представниками соціономічних професій, семінари, тренінги, участь у соціальних проєктах – усе це дає змогу студентській молоді отримати практичні навички в обраній професії.

До роботи на кафедрі залучають фахівців, які безперервно підвищують свою кваліфікацію на міжнародних семінарах і тренінгах, що проходять у Харкові, Львові, Ужгороді, Варшаві, Амстердамі. Це надає їм можливість ділитися своїм професійним досвідом і на корпоративних курсах і на щорічній літній школі.

¹⁶ Боринштейн Е. Р., Кіссе А. И., Орленко И. Н. Социокультурная адаптация иностранной молодежи к украинской студенческой среде: антропосоциогенетический контекст. *Грані. Науково-теоретичний альманах*. 2018. Т. 21. № 12. С. 42–52.

Зміни, що відбуваються в сучасному глобальному світі, вносять підвищені вимоги до фахівців у всіх сферах діяльності. Коли евристична людина розуміє, що для успішної реалізації поставлених професійних завдань, її знань недостатньо – це є свідченням вдалої освітянської стратегії.

Отже, найважливіший вплив освітянської стратегії на сучасного *Homo Euristic* полягає у формуванні творчої особистості, що вище всього цінує знання, можливості творчої діяльності, прагне максимальної самореалізації й орієнтується на постійне зростання своїх, зокрема і потенційних, можливостей упродовж усього життя.

На основі даних міжнародних досліджень, вчені здійснили порівняльний аналіз безперервної освіти дорослих, що і повинно бути, на нашу думку, основою освітянської стратегії формування творчої особистості впродовж усього життя в сучасному суспільстві. Дані Міжнародного обстеження грамотності дорослого населення (IALS) були проаналізовані для порівняння частоти та обсягу безперервної освіти (CE) серед дорослих у наступних країнах: Австралія, Бельгія, Канада, Ірландія, Нідерланди, Нова Зеландія, Польща, Швейцарія, Сполучене Королівство та Сполучені Штати. Результати порівняльного аналізу можуть слугувати підтвердженням значущості безперервної освіти в усьому світі, а саме: у всіх 10 країнах працевлаштовані дорослі частіше за безробітних, беруть участь в програмах безперервної освіти; участь в програмах професійної перепідготовки значно частіше, ніж навчання з особистих причин; частіше продовжують навчатися люди, які мають більш високий рівень освіти; молодь більш мобільна та частіше за старших колег бере участь у навчальних програмах; співробітники великих компаній більш схильні брати участь в програмах Ради Європи; у всіх вивчених країнах роботодавці були найбільш поширеними фінансовими спонсорами професійної підготовки. На підставі даних, отриманих під час порівняльного аналізу, ми бачимо, що великі компанії зацікавлені в безперервній освіті своїх співробітників, адже це підвищує і рівень зайнятості, і рівень життя в цих країнах¹⁷.

Спираючись на соціокультурну антропологію, один із зарубіжних учених¹⁸ розглядав наслідки відновлення антропологічного інтересу до матеріальності і культур, що виникають у результаті взаємодії між людьми, нелюдськими агентами та матеріальним середовищем. Автор акцентує на соціокультурних процесах, що відбуваються в безперервному навчанні людей, які стають реальними завдяки діям людей і взаємодії з іншими, зачіпаючи теми: виникнення соціокультурних змін; бюрократії в сучасному житті; взаємозв'язку наукових досліджень і державної політики; адаптації та емоцій в повсякденному житті та значення міждисциплінарних досліджень про безперервне навчання дорослих¹⁹.

Згідно з даними Національного інституту стратегічних досліджень, функціями безперервної освіти є: розвивальна (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсаційна (заповнення прогалів у базовій освіті); адаптивна (оперативна підготовка та перепідготовка в умовах мінливої виробничої та соціальної

¹⁷ OECD. URL: [http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1999DOC.NSF/LINKTO/CERI-WD\(99\)1](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1999DOC.NSF/LINKTO/CERI-WD(99)1).

¹⁸ Koenig D. 2015 in sociocultural anthropology: material life and developing cultures. American Anthropologist Vol. 118. Issue 2. April 12, 2016.

¹⁹ Там само.

ситуації); інтеграційна (інтеграція в незнайомий соціокультурний контекст); функція ресоціалізації (повторної соціалізації)²⁰.

Аналіз результатів дослідження дав нам змогу виділити роль впливу суспільства на успішність соціокультурної адаптації під час включення особистості в процес безперервної освіти як основи освітянської стратегії формування творчої особистості.

Тому на кафедрі філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності та був упроваджений масштабний проєкт «Соціокультурна адаптація», включаючи різноманітні етапи. Можемо зазначити деякі особливості та результативність проєкту.

Так, відвідуючи «Школу Гідів» в Університеті Ушинського студенти засвоюють знання про те, як зробити екскурсійну програму, екскурсію цікавою, захоплюючою та пізнавальною. Програма включає історико-культурну інформацію, ознайомлення з історією та культурою Одеси, її традиціями. Під час занять Школи гідів майстри-наставники розкривають прийоми за допомогою, яких можна цікаво розкрити екскурсійні теми, коректно і з гумором відповідати на найнесподіваніші питання.

Займаючись у «Школі логістики» студенти отримують знання, уміння та навички про можливості інтеграції різних сфер знання в єдину систему, що спрямована на здатність системної оцінки ситуації. Одночасно з цим відбувається розвиток креативних здібностей творчої особистості, що і є основою *Homo Euristic*.

Згідно з результатами цього дослідження необхідно згадати не лише «Школу гідів», «Школу логістики», роботу ГО «Здорове суспільство», Центру раннього втручання та ОРЦПО, а також проєкт працевлаштування «Бути успішним» за підтримки благодійного фонду WJR Англії. Метою проєкту є допомога в реалізації себе, можливість стати затребуваним на сучасному ринку праці, конкурентоздатним. У проєкті можна освоїти навички самопрезентації, виявити особистісні якості для визначення успішної кар'єри, і безумовно робота з цілепокладанням – постановка нових цілей для мотивації життя. Учасники проєкту, пройшовши такий курс профорієнтаційної діагностики та самопрезентації, отримують можливість освоїти нові, актуальні на сучасному ринку праці, професії.

Усе вищезазначене допомагає формувати та розвивати творчу особистість, здатність людини розробляти нові підходи, приймати нестандартні рішення. Тому креативний підхід до вирішення професійних завдань дає змогу бути фахівцеві більш ефективним у своїй професійній діяльності.

У сучасному світі професійні знання швидко застарівають, їм на зміну приходять нові. Затребуваність креативного мислення сьогодні насамперед пов'язана з високим рівнем конкуренції, характерним практично для будь-якої галузі. Комунікативні висококваліфіковані фахівці, які швидко освоюють нові правила і технології, адаптивні до змін, є цінним ресурсом для будь-якої компанії в будь-якій країні.

Людина евристична (*Homo Euristic*) є володарем надпрофесійних навичок і умінь. На основі згаданого дослідження виділимо три головних надпрофесійних вмінь, що дають людині змогу бути успішною та конкурентоспроможною на сучасному ринку праці (креативне мислення, мотивована самоосвіта та лідерські якості).

²⁰ Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>.

Важко переоцінити роль освітянської стратегії для реалізації суспільно-інтегрованої системи освітніх комплексів країни. Її унікальність полягає в тому, що освітянська стратегія має випереджаючий системно-концептуальний характер і стосується всіх рівнів освіти. Для конкретної людини вона діє протягом життя, а для держави є безперечною.

Тому значущою є роль освітянської стратегії у відтворенні трудових ресурсів, оскільки міграція в глобалізованому суспільстві – це постійний і природний процес. Саме це може сформувати процес безперервного відновлення кількісних і якісних характеристик економічно активного населення. Тому освітянська стратегія відкриває додаткові можливості щодо збереження вже наявних трудових ресурсів. Для збереження трудових ресурсів, на нашу думку, необхідним є:

- створення системи соціальних ліфтів, коли швидко адаптується людина здатна швидко зробити соціальну кар'єру;

- створення системи якісної безперервної освіти відповідної компетенціям сучасного розвиненого суспільства, за яких людина усвідомлює, що безперервна освіта в Україні відповідає європейським і світовим стандартам;

- розширення системи безкоштовної освіти, тому що лише безкоштовний варіант дасть змогу конкурувати з розвиненими країнами в контексті утримання трудових ресурсів, адже якість усіх послуг, що надаються в розвинених країнах незрівнянно вище;

- створення системи дистанційної безперервної освіти при обов'язковій стовідсотковій інтернетизації України на рівні 4G і вище, що обов'язково висвітлить додаткові можливості, не переїжджаючи, а також дасть змогу працювати й отримувати якісну освіту, адаптуватися до ринку, що постійно трансформується;

- підвищення престижу вищої освіти та створення значно більшої кількості безкоштовних місць для навчання за результатами ЗНО в кожному регіоні України, оскільки саме люди, які мають вищу освіту, прагнуть до постійного підвищення власної професійної мобільності, зокрема необхідно спростити можливості вступу до вишів. Не менш важливим саме в Україні є дозвіл вступу на контрактні місця абітурієнтам, які не склали ЗНО. Таким чином, уся країна буде перебувати в системі накопичення людського капіталу та постійного поповнення кваліфікованих трудових ресурсів, а в особистості буде стимул та бажання творчого росту.

Кожен із нас наділений здібностями розв'язувати проблеми, проте людям, які використовують творчий підхід для розв'язання проблем, властиві певні риси характеру. По-перше, вони вбирають досвід оточуючих «як губка». Вони володіють величезним особистим запасом того, що вони прочитали, побачили або почули, місць, у яких вони бували або працювали, і людей, яких вони знають.

Дослідження показали, що творчі люди прагнуть до незалежності, самодостатності, самодисципліни, наполегливості, самоствердження. Вони значною мірою толерантні до невизначеності, йдуть на ризик і володіють потужним «его». Вони керуються внутрішнім імпульсом, їм немає діла до стандартів і думок, їх мало цікавлять міжособистісні взаємини. Творчі люди зазвичай володіють вродженим скептицизмом і досить гострим розумом. Вони активні, спостережливі і гарні виконавці, доходять висновків швидше

за допомогою інтуїції, ніж логіки. Творчі люди володіють легкістю, яка дає їм змогу знаходити нові асоціації.

Тому сьогодні особливо значущим постає розвиток і формування творчої особистості.

Творчість – це діяльність, яка призводить до створення нових неповторних матеріальних і духовних цінностей. Унікальність творчої діяльності полягає в тому, що людина відображає в ній власну особистість. Потенційно всі люди є творчими особистостями. Важливо лише зуміти розвинути в людині творче начало.

Творча особистість – це особистість, яка створює принципово нові продукти в результаті своєї діяльності. Однак неможливим є довгострокове існування творчої особистості, яка не освічена. З огляду на це, потрібна освітянська стратегія формування творчої особистості. Завдання сучасного суспільства полягає в тому, щоб не лише допомогти особистості розвиватися у творчому плані, а й запропонувати особистості можливості самореалізації її творчих зусиль, а також показати варіації організації соціальних зв'язків між різними суб'єктами діяльності.

3.1.2. Ціннісні підвалини розвитку творчої особистості

Проблема особистості та творчості в контексті їх з'єднання у творчу особистість – це єдина проблема, адже суспільство функціонує та розвивається лише через творчу особистість, за допомогою творчої особистості, а творча особистість самореалізується лише в суспільстві розвиваючи, перетворюючи себе і суспільство за допомогою творчої діяльності. Процес самореалізації творчої особистості здійснюється в єдності умов і її внутрішніх особливостей, можливостей. Кожна творча особистість певною мірою, у той чи інший час безпосередньо чи опосередковано впливає на зміну реальних умов, у яких вона живе, на навколишній світ, суспільні відносини, характер праці, бо людина – це і результат, і джерело, і рушійна сила соціального розвитку. На нашу думку, необхідно, щоб людина в різних умовах сучасності грала дедалі більш активну роль, шукаючи оптимальне рішення, поступово наближаючись до нього шляхом проб і помилок та відповідаючи за власні рішення. За якої умови такі рішення будуть мати позитивний характер? Лише тоді, якщо за своєю сутністю вони зорієнтовані на ціннісні орієнтації категоричного імперативу моралі.

Взагалі в історії філософського освоєння світу цінностей як основних переконань і цілей індивідуума або суспільства можна виділити низку періодів. Починаючи з античних років і завершуючи післякантивською епохою, можна говорити про звернення до неї переважно специфічного, безсистемного характеру. За всієї поваги до філософії *I. Канта* ні категорія цінності, ні ціннісний світ, ні ціннісні судження в цей час ще не стають предметом спеціалізованої філософської рефлексії.

Аксіологія як окрема філософська дисципліна спочатку накопичує знання (1806–1890 рр.). У цей час відбувається розвиток і популяризація серед наукового світу категорії «цінність». Так, *Г. Лотце* вводить її в дію практично в усіх своїх численних творах. Починаючи з *Г. Лотце*, поняття цінностей – естетичних, моральних, духовних, культурних, релігійних та інших – стають загальнозначущими одиницями філософської лексики. Істотною увагою до ціннісної проблематики філософська культура того періоду зобов'язана *Ф. Ніцше*, який проголосив у незакінченій книзі «Воля до влади» відому

афористичну вимогу «переоцінки всіх цінностей». Після цього ціннісна проблематика стає чи не головним предметом уваги у світовій філософській думці (1890–1930 рр.). Послідовно виробляються підстави аксіологічного погляду на світ. Визначається розуміння аксіології як системної її єдності, з точки зору формальної – вивчення гранично загальних законів, укладених у ціннісних відносинах, і матеріальної – вивчення структури та ієрархії видимих і відчутних, «емпіричних» цінностей. До цих двох підстав можна додати аксіологічну онтологію в контексті вивчення суб'єктивності/об'єктивності цінностей, їх буттєвої локалізації і співвідношення з існуванням, а також гносеологію в плані дослідження місця цінностей у пізнавальному процесі.

Матеріалістична аксіологія спрямована на створення чіткої ієрархії основних класів цінностей. Так, *Е. фон Гартман* пропонував ціннісний ряд: «задоволення – доцільність – краса – моральність – релігійність». Субординації цінностей приділяв увагу *Г. Мюнстерберг* (більш детально див. у книзі *Л. Столовича* «Краса. Добро. Істина»²¹).

Вельми логічні системи ієрархії цінностей були запропоновані Баденською школою неокантіанства (*В. Віндельбанд*, *Г. Ріккерт*), а також персоналістом *В. Штерном*, що розрізняв цінності-цілі та цінності-носії.

Грунтуючись на визначальній ролі, яку відіграє система освітніх закладів у процесі виховання та соціалізації особистості, формування та розвитку творчої особистості, для суспільства видається надзвичайно важливим те, якими є ціннісні засади функціонування людини, розвитку, всього буття *Homo Euristic*. Тому сутність цінностей і ціннісних орієнтацій взагалі має розглядатися в нерозривній єдності з системою життєвих цінностей і орієнтацій людини та суспільства.

Особливу роль тут відіграють ціннісні уявлення людини, що належать до сфери моральної свідомості, адже включають моральні норми і принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя, милосердя.

Щоб підготувати справжнього професіонала, сформувати і розвинути його творчу особистість, необхідні комплексні зусилля всього соціуму, у якому мають брати участь абсолютно всі складові сучасного суспільства. Для цього необхідним є:

– оточення особистості атмосферою творчості, поваги до її праці, починаючи з дитинства;

– професіоналізація знань, виявлення прихованих здібностей особистості, спрямованість на виявлення інтересів особистості до діяльності того чи іншого роду;

– створення умов для постійного творчого зростання, максимальної реалізації креативних здібностей людини, як одного з постійних джерел морально-етичного задоволення від своєї творчої й особистісної самоактуалізації саме в професійній сфері. Видатний філософ *Плутарх* зазначав, що «учень – не посудина, яку необхідно наповнити, а факел, який необхідно запалити»²²;

– аксіологічний аспект професійної діяльності працівників сфери освіти, педагогів. Необхідно, щоб абсолютно всі учасники освітнього процесу отримували від нього задоволення як від неминущої цінності.

²¹ Столович Л. М. Красота. Добро. Істина. М.: Республика, 1994. 464 с.

²² Цитата на icite.ru. URL: http://www.icite.ru/1425/citaty/plutarkh/uchenik...ne_sosud.

Зрозуміло, що успішно виконати таке складне завдання здатна лише людина, яка є справжнім професіоналом, захопленим своєю діяльністю. Саме такі люди користуються найбільшим авторитетом і повагою оточуючих, незалежно навіть від того, які оцінки вони ставлять.

На такому ціннісному фундаменті з високопрофесійної діяльності, поваги до особистості, прагнення передати їй максимум своїх знань, досвіду, бажання постійно вдосконалюватися, відповідного бажання отримати максимально глибокі знання, прагнення до постійного прогресу і має ґрунтуватися стратегія розвитку сучасного українського суспільства.

Лише тоді, коли ми будемо на повну потужність використовувати резерви творчої особистості за допомогою системи цінностей, можна здійснити швидкісний прорив у всіх видах розвитку суспільства. Однак основою цього прогресу буде творча особистість.

Проблема творчості – це одна з найскладніших, тому вона і розробляється багатьма науками, а також на стику різних наук, що визначає різноманітність підходів і аспектів дослідження цього феномена.

Множинність підходів до висловленої проблеми породжує і неоднозначність вирішення багатьох питань, зокрема і найістотніших. У філософській літературі є різні трактування феномена творчості, висловлюються різні думки про природу, об'єктивну основу творчості, структуру творчого процесу, про наявність і формування творчих здібностей людини. Тому розглядаючи категорію «творчість», насамперед варто звернути увагу на багатоплановість вживання цього поняття. Творчість у різних ситуаціях розуміють як активність, діяльність, вид діяльності, тип діяльності, процес, форму тощо.

Творчість традиційно розуміють як діяльність зі створення, виробництва нових матеріальних і духовних цінностей. Часто це визначення уточнюється, доповнюється іншими характеристиками. Підкреслюються такі сторони творчості, як прогресивність, розвиток, оновлення попереднього та інші. Наприклад, *В. Григор'єв* звертає увагу на те, що творчість як діяльність пов'язана «...зі створенням матеріальних і духовних цінностей, що володіють новизною і суспільною значущістю»²³, тобто акцентовано на цінності вироблених предметів. У дослідженнях активно аналізують продуктивну сторону творчості, а не її значення для самореалізації цілісної особистості, що, на нашу думку, є дуже важливим.

Не випадково тому з'являються праці, у яких автори не погоджуються з перебільшенням ролі таких характеристик, як прогресивність, соціальна значущість, суспільне визнання для визначення категорії творчості. Головним критерієм творчості більшість з них вважає новизну. Питання про цінність цього нового перебуває за межами сутності творчості. «Навіть тих діячів науки і культури, які створювали нове в інтересах реакційних соціальних груп, навряд можна вважати нетворчими особистостями, – відстоюють власну точку зору *П. Алексєєв* і *А. Панін*. Точніше буде обрати кут зору на творчість, який міг би охопити різноманітні його прояви – і прогресивне, і реакційне, консервативне, і нейтральне відносно прогресу»²⁴. Цей підхід надає можливість розширити межі

²³ *Григорьев В. И.* Человек – культура – творчество – природа: гармония или конфликт? *Человек как философская проблема: Восток-Запад*. М.: Изд-во ун-та Дружбы народов, 1991. С. 181.

²⁴ *Алексеев П. В., Панин А. В.* Теория познания и диалектика: [учеб. пособие для вузов]. М.: Высш. шк., 1991. С. 190.

розуміння особливостей творчості особистості, проте він «досить слизький». Погоджуючись з тим, що новий продукт насамкінець має важливе значення для розуміння творчості та не може бути виключений з творчого процесу, варто пам'ятати, що цей критерій також переважно відображає результативну, зовнішню сторону процесу. На практиці творчий акт здійснюється в єдності зовнішнього та внутрішнього, що не знаходить відображення в наведених точках зору, не звертається тут увагу і на взаємозв'язок продуктивної та репродуктивної сторін діяльності як основи створення нових результатів, що відображає зміст творчого процесу.

Аналізуючи особливості головних ознак творчості особистості, варто підкреслити (і це, мабуть, головне для дослідження нашого питання), що творчість у наведених вище визначеннях розглядають найчастіше безвідносно до суб'єкта, реалізація і розвиток сутнісних сил якого, його творчих здібностей і постає головною метою і сутністю творчості, якщо його суб'єктом є особистість. Однією з найбільш адекватних ознак творчості особистості може бути ступінь (можливість) самовираження, хоча і тут є небезпека його абсолютизації, якщо сконцентрувати увагу на окремих аспектах. Так, *А. Сухомін* визначає творчу діяльність особистості як реалізацію сутнісних сил людини, його самовіддачу, що спонукає до плідного вираження індивідуальних, властивих саме цій конкретній людині здібностей і талантів. На основі цього автор доходить висновку про те, що не впливає з вищевикладеного і викликає певні сумніви. Він наголошує: «Таким чином, щоб людина не створювала (щось нове або старе, вже функціонує в суспільстві), чим би не займалася, її робота буде творчою, якщо вона розпочала її з особистих спонукань, глибоко зацікавлена, захоплена і словна віддається їй»²⁵. Цей висновок відображає суто психологічну сторону, що не є об'єктивним, притому не лише творчості, а діяльності будь-якого характеру.

Людина – це цілісність, і ця даність об'єднує її ознаки як представника людського роду, що безумовно охоплює психологічні, фізіологічні, соціальні, культурні особливості. Окрім того, людина включена в певну систему зв'язків і відносин, що впливають на становлення і прояв її інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, вибір цілей. До речі, абсолютизація значущості соціального в діяльності людини, соціальних умов і соціальних результатів його практики також не сприяє адекватному виявленню специфіки творчості особистості.

Таким чином, постає питання: якщо творче ставлення людини пов'язане зі зміною не матеріальних, а духовних систем або зі зміною матеріальних цінностей, але не в напрямі «потреб загальнолюдського розвитку», то його діяльність не може бути творчою? Наукове пізнання і створення нових фундаментальних теорій (як вищий ступінь творчості) далеко не завжди виявляється в безпосередній «зміні матеріальної дійсності», що може здійснюватися не обов'язково творчо.

Отже, недооцінюючи взаємозв'язок, системність у розумінні особистісної творчості, ми не сприяємо цілісності дослідження питання, що вкрай важливо і для розкриття механізму творчої самореалізації особистості. Така системність є органічною,

²⁵ Социально-философские проблемы творческой активности ученых и инженеров. Томск: ТНЦ СО АН СССР, 1990. С. 104.

адже всі предмети і явища в світі перебувають у певних відносинах (як у структурно-функціональних, так і в ціннісних тощо).

Таким чином, творчість можна розглядати в різних контекстах, а саме: у плані оцінки творчості як діяльності, у результаті якої з'являється новий продукт, який використовується суспільством; у плані значущості творчості для самої особистості та в інших варіаціях. Творчість постає свого роду умовою для самореалізації особистості, для розвитку її творчих задатків, здібностей, обдарованості, способом її самовираження. Цінності тут зміщуються з результату на процес, який сприяє самоактуалізації особистості, а результат тут – зміна (розвиток) самої особистості як суб'єкта творчості. Зміна в процесі самореалізації пов'язана з рівнем творчого потенціалу, а також із характером діяльності та соціальною ситуацією.

Творчий потенціал розвивається завдяки новим умовам, характеру роботи, а творчий процес здійснюється негайно, завдяки готовності творчого потенціалу індивіда до реалізації. Розвиток творчого потенціалу особистості здійснюється впродовж усього життя і «межі» не має, а підвищення творчої активності відбувається в міру реалізації її перетворювальних здібностей у конкретній діяльності, що забезпечує одночасно і їхній розвиток. Інтенсивність цього розвитку залежить від характеру діяльності, а процес пізнання об'єктивно забезпечує можливість творчого розвитку особистості у вищі за умови грамотного використання цієї можливості суб'єктами навчання, викладання.

Саме XXI ст. поставило на п'єдестал творчу особистість. Підґрунтям творчої особистості постає свобода у всіх її проявах. Уже стало аксіомою, що людина – це вільна істота, яка схильна до творчості впродовж життя. Кожен акт творчості є актом створення культури і людини. Саме тому цінність творчості в ЄС зорієнтована на інновації. Ця обставина зумовлена затребуваністю творчості в сучасному суспільстві. Розвиток форм творчості постає як предметне розгортання сутнісних сил людини. Творчість виникає для вираження докорінної та специфічно-особистісної потреби бути пов'язаною з іншою особою, природою чи суспільством і в цьому зв'язку стверджувати себе. Необхідно зазначити, що творчість і творча особистість затребувані в усіх аспектах сучасного життя. Ще важливішим є оволодіння «технологією» творчих актів. Тому саме на цьому треба зосередити зусилля всього соціогуманітарного знання.

Зазначена технологія вже сама по собі є цінністю. На жаль, творча особистість – доволі «крихка» істота, як на мене, істота, тому їй постійно потрібна допомога як інших особистостей, так і соціуму загалом, щоб повніше розкрити свій творчий потенціал. Творчий потенціал є вихідною передумовою для самореалізації людини. Він постає як наявний ансамбль готовності, можливості і здатності особистості здійснювати діяльність, мета якої полягає у вираженні свого «Я». Творчий потенціал сприяє виведенню особистості на новий рівень життєдіяльності – творчий процес, що перетворює суспільну сутність, коли особистість реалізує, виражає та стверджує себе не лише для вирішення ситуації, власної відповіді на її «виклики», а й у напрямі докорінної зміни буття як свого, так і суспільного. Подальші перспективи розвитку творчого потенціалу особистості та суспільства пов'язані не лише з самореалізацією, самосвідомістю і самодіяльністю людини, а й з трансформацією творчого процесу, який відповідав би викликам сучасності.

Творча особистість є динамічною системою, яка перебуває в стані безперервної зміни та розвитку. У процесі такого творчо-особистісного становлення поступово дедалі більшого значення набувають його внутрішні рушійні сили, що дають людині змогу все більш самостійно визначати завдання і напрям власного розвитку. Тому важливо постійне спостереження за напрямом розвитку творчої особистості, механізмами її контролю та самоконтролю. Найважливішим механізмом у цьому випадку є система ціннісних орієнтацій. Отже, система ціннісних орієнтацій творчої особистості постає в ролі регулятора і механізму формування та розвитку творчої особистості.

Завдяки цьому досягається рівень розвитку творчої особистості, який послідовно створює нові передумови для розвитку і вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. У цьому контексті примітною є точка зору *Р. Хейвігхерста*, на думку якого головним завданням розвитку особистості є самовизначення у сферах загальнолюдських цінностей і вироблення власної ціннісної системи²⁶. Вважаємо це твердження справедливим.

Створення власної ціннісної системи супроводжується зверненням творчої особистості до вічних проблем, ідеальним уявленням про моральність. Суспільству необхідно робити це з дитинства. На думку *Є. Рибалко*, ускладнення комплексу особистісних властивостей підлітка відбувається за рахунок включення в систему його ціннісних орієнтацій різного роду моральних якостей²⁷. Саме моральні сторони буття допоможуть нам сформуванню такої творчої особистості, яка буде сприяти суспільному прогресу в усіх сферах діяльності.

На сучасному етапі актуалізується феномен творчої особистості, що насамперед означає особливий процес самореалізації людини. Маються на увазі ті технології, у яких людина здійснює діяльність, що спрямована на розвиток самого себе, через систематичну зміну уявлень про себе з метою повного розкриття та реалізації власного потенціалу.

Тому творча особистість є підвалиною істинної унікальності людини, його особливості цінності та привабливості для інших людей. Вона може проявлятися в усьому: у зовнішньому вигляді людини, характері, здібностях, уміннях, спілкуванні, продуктах творчості, а також у його власному творчому потенціалі. Останнє найбільш важливо, тому що дає людині найважливіший ресурс – можливість розвивати свою здатність творити, виділяючи у своєму житті особливі сфери безмежної свободи, відповідальності та можливості творення.

Отже, для розвитку творчої особистості необхідно вивчати соціальні технології розвитку індивідуальних потенціалів, «шукати механізми і шляхи реалізації найбагатших потенцій, замішаних в людях, а також аналізувати якість наявних можливостей, виявляти причини їх неповної реалізації»²⁸.

Виділений зріз вивчення своєрідності творчої особистості відкриває можливість використовувати багатий матеріал, що стимулює осмислення розвитку культур – філософського знання про динаміку людини. Досвід осмислення змісту процесів і механізмів

²⁶ Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М.: Интер-пракс, 1995. 52 с.

²⁷ Рыбалко Е. А. Становление личности. Социальная психология личности. СПб.: 1974. С. 20–31.

²⁸ Хьел Л., Зиллер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003. 420 с.

соціокультурної трансформації показує, що процвітає те суспільство, де створені умови для повноцінного формування й оптимального розкриття потенціалів кожної конкретної людини, де високо оцінюється його творча особистість. Знання сутнісних основ, механізмів формування та реалізації сукупного індивідуального потенціалу дає змогу зрозуміти першооснову соціально-економічних процесів, розумно керувати ними.

Ефективне використання творчого зростання людини в різних секторах і галузях соціокультурної, соціоекономічної та інших сферах життя створює передумови для розкриття як економічного, так і сукупного соціокультурного потенціалу, що призводить до загального розвитку соціуму, оптимізації його структури, збільшення числа різноманітних творчих стратегій самореалізації.

Важливим є розуміння того, що для творчої особистості, усе середовище творчозмістовного спілкування, як середовище культурне, так і середовище соціальне, є безпосереднім освітнім фактором, а не лише якимось паралельним, що доповнює обставиною.

Творча особистість завжди розвивається в контексті умов цього широкого середовища, незалежно від того, вважаємо ми ці умови керованою реальністю чи ні. Тому, якими б задатками не володів індивід, їх виявлення, розкриття та самореалізація відбувається під впливом оточення та тієї програми поведінки, яка задається суспільством.

Отже, є всі підстави стверджувати, що саме суспільні зв'язки та відносини визначають характер розгортання індивідуальних задатків і здібностей, а значна частина характерних рис особистості, зокрема творчих здібностей, формується і змінюється під впливом різних соціокультурних факторів, що викликають внутрішню активність індивіда.

Саме ті творчі особистості, які формуються сьогодні, будуть незабаром керувати суспільством, формувати його цінності та смисли, стануть творцями майбутнього цивілізації. Тому в сучасній даності, коли в складних перипетіях кризи трансформується цивілізаційний рух особливо важливими є ціннісні підвалини розвитку творчої особистості, а саме: самореалізація, соціокультурна адаптація, моральні якості.

Усі перераховані фактори найтіснішим чином взаємодіють і переплітаються між собою, утворюючи єдину програму розвитку всіх сторін особистості, що змушує абсолютно по-іншому розглядати функцію освіти як випереджаючу сучасний рівень розвитку суспільства. Це не утопічне гасло, що закликає діяти за якимось абстрактним зразком. Завжди були, є і будуть живі носії майбутнього в особі людей, які володіють новою свідомістю і такими людськими якостями, що дають їм змогу реалізувати соціальні, моральні та естетичні ідеали майбутнього вже сьогодні у власному житті. Проблема полягає в тому, щоб визначити комплекс умов, за яких кожен індивідуум був би не просто потенційним носієм цієї універсальної людської характеристики, міг би максимальною мірою її реалізувати в процесі своєї життєдіяльності, стати справжнім суб'єктом оптимальної організації суспільства. Головна мета розвиваючої програми – пробудити активність особистості, запустити механізми її саморозвитку.

Таким чином, навколишнє соціальне середовище може вважатися прогресивним, коли воно сприяє реалізації творчих потенцій та відповідає наступним вимогам:

– наявність наукової школи та наукових традицій. Саме в рамках наукових шкіл формуються оригінально мислячі люди, здійснюється залучення молодого людини до

останніх досягнень науки і техніки, розвивається сприйнятливість до нових, часто парадоксальних ідей;

- наявність соціального запиту на творчу особистість. Такий запит передбачає потребу суспільства в нетрадиційних способах розв'язання проблем;

- наявність перспективних завдань. Оригінально мислячий дослідник зазвичай інтуїтивно передбачає появу певних проблем, які обов'язково постануть перед суспільством у майбутньому;

- суб'єктне почуття свободи творчості та самовираження. В умовах розвиваючого середовища людина має суб'єктивно відчувати відсутність обмежень в реалізації своїх творчих потенцій; гармонійну співвіднесеність в ньому індивідуальних і соціальних рис.

Перед нами постає комплекс «технологій» вирошування інтелектуальних ресурсів суспільства майбутнього, що вирішується лише в руслі орієнтації освіти та суспільства в напрямі дбайливого ставлення до творчої особистості.

3.2. Роль логістики в еволюції творчої особистості

Розвиток світового глобального простору на сучасному етапі характеризується інтенсивними інтеграційними процесами. Такі процеси виявляються не лише в міжнародних масштабах, а й на особистісному, міжгруповому рівнях. Величезне значення мають соціальні зв'язки людини і можливості особистості та суспільства, що пов'язані з нарощуванням цих зв'язків. Лише творчо розвинена особистість, націлена на самореалізацію, може ефективно розвивати соціальні зв'язки, сприяючи еволюції особистості зі стандартними пріоритетами в креативну особистість. Неоціненним партнером у цьому процесі представляється нам філософія логістики.

У Стародавній Греції логістику визначали як мистецтво виконання розрахунків. Логістами називалися спеціальні державні контролери. Згідно із записами *Архімеда*, у V ст. до н. е., під час найвищого розквіту та могутності Афін, у всій Стародавній Греції налічувалося десять логістів.

У Стародавньому Римі логістику розуміли як розподіл продуктів. Візантія ввела в розуміння терміна військову специфіку, маючи на увазі під ним «тил, постачання військ». Пізніше, у XVII–XVIII ст., термін «логістика» отримав дещо інше тлумачення. Так, німецький філософ *Г. Лейбніц* називав логістикою математичну логіку. За математичною логікою цей термін був офіційно закріплений на філософській конференції в Женеві в 1904 році. В Україні термін «логістика» почали вживати нещодавно в контексті його розуміння як науки «про планування, організацію, управління і регулювання руху матеріальних та інформаційних потоків у просторі і часі від їх первинного джерела до кінцевого споживача»²⁹.

Необхідно відзначити, що тривалий час «логістику» вважали прикладною військовою дисципліною, і лише нещодавно її стали пов'язувати з економічними процесами,

²⁹ Бакаєв О. О., Кутах О. П., Пономаренко Л. А. Теоретичні засади логістики. Київ. : Київ. ун-т економіки і технологій транспорту, 2003. Т. 1. 430 с.

або такими важливими з них, як управління товарними, фінансові та інформаційні потоки. Першими, хто став розглядати логістику як найважливішу частину бізнесу, були американські вчені *П. Конверс* і *П. Дракер*. Вони побачили в ній значні потенційні можливості, визначивши їх як «останній рубіж економії» або як «непізнаний материк економіки». У 1955 р. в Америці з'явилися перші публікації, де були викладені теоретичні основи логістики та можливості її використання в економіці.

У 1974 р. міжнародне товариство інженерів із питань постачання визначило логістику як мистецтво і науку менеджменту, техніки і технологічної діяльності, спрямовану на виконання вимог планування, забезпечення та збереження допоміжних засобів для підтримки цілей, планів і операцій.

Сучасне наукове знання значно розширило тлумачення логістики, маючи на увазі концептуальне осмислення терміна в різних вимірах. Лише філософський вимір здатен показати всю різноспрямованість застосування логістики в сучасному трансформуються суспільстві. Один із важливих напрямів логістики – системна діяльність людини, що спрямована на розвиток її творчого потенціалу, самореалізацію.

Відповідно до вищесказаного, логістику визначаємо як міждисциплінарний науковий напрям, безпосередньо пов'язаний із пошуком нових можливостей підвищення ефективності різних систем діяльності людини.

Саме логістика, формуючи системне мислення, може бути одним із основних інструментів подолання сучасної глобальної кризи. Однак це лише інструмент у руках вмілого диригенту чи невдахи. А умільцем якраз і є творча особистість, що розуміє можливості використання цього інструменту. Тому суспільство, формуючи творчу особистість, навчаючи її системному мисленню за допомогою логістики, іде нога в ногу з прогресом.

3.2.1. Логістична сутність творчої особистості

У процесі побудови логістики системний підхід знаходить своє вираження в об'єднанні різних процесів соціокультурної діяльності людини. Варто розуміти, що головний пріоритет логістики – це пріоритет споживача. У реалізації принципів логістики приховані величезні потенційні можливості підвищення ефективності діяльності особистості, соціальної групи, суспільства загалом.

Призначення логістики як системи розкривається в суті її користі для суспільства, а корисність логістики визначається тими втратами, які виникають, коли що-небудь потрібне відсутнє в потрібному місці і в потрібний час. Звідси впливає пріоритетне значення планування, але часто забувається про пріоритетне значення системності. Тому філософія логістики надає можливість поєднати ці пріоритети в єдине ціле.

Філософія логістики приречена на розроблення теоретичних алгоритмів діяльності людини, які спрямовані на оптимізацію витрат соціокультурних і матеріальних ресурсів суспільства, що, всупереч сформованим стереотипам, не є безмежними. Отже, важливо виробити систему заповнення цих ресурсів.

Відновлювання соціокультурних ресурсів безпосередньо залежить від системи рекреації, що існує в суспільстві. З матеріальними ресурсами справа йде інакше – тут першорядна економічна складова, що ґрунтується на якісному маркетингу.

Тому філософія логістики має орієнтуватися на систему управління соціокультурними та матеріальними ресурсами. Створення такої системи та її ефективність залежать від того, наскільки особистості будуть орієнтуватися та здатні займатися творчою діяльністю, оскільки лише творчий підхід дає змогу найбільш якісно долати виклики сучасного суспільства.

Отже, філософія логістики – це наука системного управління діяльністю людини, соціокультурними і матеріальними ресурсами суспільства, що заснована на пріоритетах творчої особистості.

Основна мета філософії логістики – формування методології управління діяльністю людини, зорієнтованої на розвиток творчої особистості.

3-поміж завдань філософії логістики треба виділити такі:

- визначення теоретичної концепції вироблення засад ефективного використання логістики в різній діяльності людини;
- характеристика структури філософії логістики;
- вироблення логістичної системи функціонування сучасного суспільства, що орієнтується на пріоритети творчої особистості;
- вивчення логістичних технологій управління соціокультурними та матеріальними ресурсами;
- аналіз інформаційної специфіки наявних логістичних систем;
- розгляд системної віртуалізації сучасного суспільства в контексті створення логістичної системи його управління;
- організація логістичного управління суспільством.

У контексті цього дослідження і напрямку розвитку сучасного суспільства необхідно виділити: формування творчої особистості; системне бачення цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, соціуму, суспільства; супровід інститутами суспільства творчої особистості з метою розвитку її таланту, тобто надати особистості всякі можливості подолання шляху від таланту до *Homo Genialis*.

Для наукового вивчення філософії логістики необхідно сформувати концептуальні підходи, понятійний апарат, принципи побудови логістичних систем. Лише тоді ми зможемо з упевненістю говорити про значущість даної науки. Згідно з визначенням *І. Канта*, наука – це «всьяке вчення, якщо воно система, тобто якась сукупність пізнання, впорядкована згідно з принципами»³⁰. Таким чином, науковому напрямку «філософія логістики», щоб стати наукою, що відповідає всім передумовам наукового пізнання, необхідно трансформуватися у внутрішньо впорядковану наукову систему.

Варто виробити систему законів, категорій і принципів, що пояснюють природу системного управління діяльністю людини, соціокультурними та матеріальними ресурсами суспільства. У неї органічно на рівні узагальнення включаються закони і категорії філософії, логіки, логістики, соціології та ряду інших гуманітарних дисциплін, тобто створюється якийсь комплекс, пріоритетом якого є розвиток творчої особистості.

Філософія логістики як молода і динамічна наука швидко проходить шлях свого становлення, причому практична частина часто випереджає теоретичну. Постає

³⁰ *Кант І.* Изречения. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. С. 34.

парадоксальна ситуація, коли теорія ще не до кінця розроблена, а практичне застосування вже повною мірою функціонує, диктуючи власні норми та правила.

Тому нині у філософії логістики чимало понять і категорії не конкретизовані, а часто загалом відсутні. Виявлені і вже вивчені причинові зв'язки не мають такого рівня наукового узагальнення, який дозволяв би їх зарахувати до нових законів, що ускладнює засвоєння теоретичного матеріалу, вже напрацьованого наукою. На жаль, дефіцит конкретного теоретичного змісту обмежує можливості розробки наукової теорії філософії логістики. Це пояснюється не лише тим, що наука перебуває в стадії становлення, а й тим, що спочатку відсутнє ясне розуміння її значення, центральної ідеї.

Важливим видається розуміння необхідності системного підходу у філософії логістики як у науковій дисципліні. У процесі розв'язання логістичних проблем із позиції системного підходу варто виділити методологічну частину, у якій концентруються системні принципи, що визначають специфічний спосіб вивчення реальності. Інакше кажучи, системність постає в ролі методологічного обґрунтування логістичного типу дослідження.

Системний підхід постає як загальнонаукова методологія і розвивається під впливом певних потреб наукового мислення загалом. Методологічна ефективність системного підходу в логістиці вимірюється тим, наскільки здатний він відігравати конструктивну роль у настрої і розвитку логістичних предметів дослідження, тобто його можливість системно розвивати різні види діяльності.

Тому системний підхід у філософії логістики спрямований на розроблення специфічних пізнавальних засобів, які відповідають завданням дослідження та конструювання (синтезу) складних логістичних систем. Він постає фундаментом усієї сукупності сучасних логістичних досліджень.

Системний підхід дає змогу «відкрити двері» базису різних явищ і процесів у нашому житті. Отже, ми можемо говорити про парадигми філософії логістики. Вони досить тісно пов'язані з розвитком суспільства. До парадигм філософії логістики належать: соціокультурна; економічна; аналітична; інформаційна; маркетингова; екзистенціальна й інтегральна.

У розвинених країнах навколо цих фундаментальних парадигм сьогодні сконцентрувалися різні наукові школи, групи дослідників і філософсько-логістичні спільноти.

Узагальнюючи ідеї низки дослідників, а також з огляду на філософське визначення соціокультурної парадигми, можна сформулювати такі її складові:

- розгляд філософії логістики як системи глобального наукового знання, включеного у всесвітньо-історичний процес;
- розуміння філософсько-логістичної системи в її зумовленості антропогеографічним розмаїттям і міжкультурними взаємодіями;
- виявлення соціокультурних констант, змінних і законів, які регулюють розвиток суспільства в контексті загальної системи координат, заснованої на потребах сучасної людини;
- художньо-естетична ідентифікація унікальних форм просторово-часової організації глобальних соціокультурних процесів, що пов'язані з розвитком творчої особистості.

Таким чином, з огляду на свій філософський статус, соціокультурна парадигма реалізується не стільки в описі приватних взаємозв'язків окремих елементів суспільства

і культури, скільки в панорамному відображенні досліджуваних явищ у контексті глобального соціокультурного розмаїття, забезпечуючи спільне бачення ситуації.

Економічна парадигма є однією з найбільш досліджених у контексті традиційно сформованої точки зору на дослідження логістичної системи як економічної системи, «що володіє високими адаптивними властивостями в процесі виконання комплексу логістичних функцій і операцій»³¹. Для філософії логістики безумовно цінним буде запозичення понятійного апарату, низки смислових одиниць і дій логістики відповідно до її економічних складових. Так, проблема оптимізації управління потоковими процесами може бути трансформована в проблему оптимізації управління різними процесами, що відбуваються в суспільстві на засадах взаємодії внутрішнього середовища із зовнішнім (особистості, соціальних і культурних груп з суспільством), отримання максимального прибутку (розвиток творчої особистості, яка здатна адаптуватися до подій трансформації і навіть викликати їх у руслі суспільного прогресу) тощо. Треба зазначити, що важливе значення в економічній парадигмі надається людському потенціалу як ключовому фактору науково-технічної революції.

Головна якість економічної специфіки логістики «забезпечення поставок необхідної продукції в потрібне місце, в зазначений час, за оптимальних витратах необхідної кількості та якості»³². У цьому контексті значущим є не лише розуміння простору і часу, а й осмислення своєчасності різного роду дій у різний період часу, тобто те, що корисно сьогодні, але вже не представляється необхідним завтра. Зовсім іншого смислового значення набуває ланцюжок категорій «вчора – сьогодні – завтра».

Економічна парадигма філософії логістики в обов'язковому порядку наполягає на відповідності сформованим у суспільстві нормам, традиціям, звичаям, системі цінностей. Вона допомагає осмислити корінні зміни економічного життя суспільства, що полягають в уявленнях про джерела і форми багатства, цілі господарської діяльності, механізми управління економікою. Якщо меркантилізм ототожнював багатство нації з грошима, а його джерело – зі сферою обігу, що цілком виправдано для XVI–XVII ст., коли зовнішня торгівля мала вирішальне значення для формування та розвитку національних ринків, то сьогодні головним багатством постає інтелектуальна власність і здатність її виробляти та відтворювати. Для цього необхідним є поєднання інтересів людини, суспільства і держави.

Економічна парадигма має забезпечити: нарощування суспільного багатства в духовній сфері; соціальний характер суспільних відносин; орієнтацію економічних відносин на якісне зростання; досягнення НТР, випереджаючий розвиток розумової праці та підвищення його ролі в розвитку нації; докорінна зміна мислення, освіти, виховання, що базуються на загальнолюдських і специфічних національних цінностях; співвідношення державного та ринкового регулювання в змішаній економіці; підвищення ролі та інтересів людини в цивілізованому процесі.

Аналітична парадигма – це початковий класичний підхід до логістики як до теоретичної науки, що займається проблемами управління матеріальними потоками у виробництві й

³¹ Логистика: учеб. пособие / [под общ. ред. М. А. Чернышева]. Ростов н/Д : Феникс, 2009. С. 25.

³² Там само. С. 49

обігу. Прикладом концентрації досліджень навколо аналітичної парадигми є американські університети, де логістика і філософія постають основоположні дисципліни. Аналітична парадигма заснована на традиційній теоретичній базі, що використовує під час досліджень традиційні універсальні філософські методи, розуміння форм і змісту суспільного розвитку, дослідження відносини «людина – світ» у логістичному ланцюжку взаємодії основних форм людської діяльності «цивілізація – культура – людство», аналіз духовного життя суспільства, людини, духовного світу особистості. Характерною особливістю застосування аналітичної парадигми є побудова досить складної різного роду моделей, що відображають специфіку розв'язуваної проблеми. Такі моделі вимагають значного обсягу вихідної інформації та розроблення складних алгоритмів прийняття рішень у логістичному управлінні, а практичне їх застосування за вірно заданої системи координат дає максимальний ефект.

Інформаційна парадигма з'явилася в 1960-х рр. і тісно пов'язана з бурхливим розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій. Філософія цієї парадигми полягає в тому, що, з одного боку, можна сформулювати загальну проблему управління матеріальним потоком логістичного об'єкта, а з іншого – отримати інформаційно-комп'ютерне забезпечення розв'язання проблеми.

Теоретичним базисом інформаційної парадигми є системний підхід, який застосовується як для моделювання самих логістичних об'єктів, так і для синтезу систем інформаційно-комп'ютерної підтримки. Головні стратегії логістичного управління полягають у тому, щоб автоматизувати найпростіші операції та використовувати інформаційно-комп'ютерну підтримку для вирішення більш складних логістичних завдань.

З початку 1980-х рр. і до тепер у низці розвинених країн під час синтезу логістичних систем часто застосовується маркетингова парадигма. Моделі, що використовують цю парадигму, мають на меті описати і пояснити відносини між логістичною системою та можливостями фірми в конкурентній боротьбі.

Синтезована логістична система має реалізувати стратегічну мету підприємства і його учасників – розробку комплексної концепції конкуренції на ринку збуту готової продукції, що вимагає вирішення таких маркетингових завдань, як вивчення ринку, визначення позицій підприємства на ринку, прогнозування попиту на продукцію. Науковою базою цієї парадигми є переважно соціогуманітарні та економічні дисципліни, а також дисципліни, що перебувають на стику між ними (філософія, соціологія, історія, культурологія, економіка, менеджмент, менеджмент соціокультурної діяльності, управління персоналом, маркетинг тощо). Прикладом використання маркетингової парадигми за кордоном є LRP-система (Logistics Requirements Planning) – система контролю вхідних, внутрішніх і вихідних матеріальних потоків на рівні фірми, територіально-виробничих об'єднань і макрологістичних структур. Система відома також під назвою «Supply Chain Management System» (система управління логістичним ланцюгом). Цікаво, що подібного роду система може бути застосована і в освітній діяльності вищої школи. Так, визначаємо характеристики студентів-першокурсників того чи іншого освітнього закладу, а також їх характеристики під час його закінчення, визначаємо характеристики викладачів, і обчислюємо якість даного вишу. Таким чином, вища школа вже давно розвиває творчу особистість як основу суспільства знань середнього класу.

Під час вивчення спрямованості філософії логістики не можна забувати і про екзистенційну парадигму. Нині людина наполягає на значенні власного автономного простору, продовжуючи лінію свободи як природного стану свого буття. Осмисленість людського існування, проблема свободи, проблема любові, значення побуту – ці та подібного роду проблеми постали перед людиною тотально. Сьогодні людство спрямовує величезні ресурси, докладає гігантських зусиль для розв'язання цих проблем. Сьогодні вони важливі як ніколи для світової спільноти і для України.

Значення моральності в сучасному світі важко переоцінити. Оскільки без існування моральності сьогодні неможливе існування людства. Так, кожен офіцер вермахту носив з собою дві книги *Ф. Ніцше* «Воля до влади» і «Так говорив Заратустра». Вони відчували себе *Übermensch*, надлюдьми. Виявилось, що ідеологія надлюдини є абсурдною за своєю суттю. Вона абсурдна поза вищої моральності, а мільйони людей було вбито абсолютно безглуздо. Сама присутність концтаборів – це абсурдне знищення людської потенційності. Так само, як і в Радянському Союзі, надлюди, колишні революціонери, справжні правителі світу, без моральності виявилися чудовиськами. Саме тому сьогодні, коли Україна перебуває в стані боротьби з агресором, як ніколи відчувається потреба повернення ідеалів моральності та гуманізму в гуманітарних науках. На жаль, у контексті сьогодні ми бачимо скорочення гуманітарних дисциплін.

У сучасності багато організацій на практиці намагаються одночасно використовувати всі вищевказані парадигми. Однак останніми роками вкоренилася і широко поширюється нова логістична парадигма, яку більшість дослідників називають інтегральною. Вона враховує такі передумови розвитку суспільства:

- розуміння механізмів філософії логістики як стратегічного елементу в конкурентних можливостях;
- нові перспективи інтеграції між логістичними партнерами, нові організаційні відносини;
- радикальну зміну інформаційних можливостей, зокрема інформаційно-комп'ютерних технологій, що констатує нові реалії універсалізації контролю і управління в різних сферах життя суспільства;
- перетворення системи смисложиттєвих орієнтацій на основі самореалізації та свободи особистості.

Дані парадигми слугують для розуміння стратегії філософії логістики як наукової дисципліни, що спрямована на вироблення концептуальних системних рішень у людини, суспільства, держави. Причому рішення можуть бути: стратегічного плану, коли на довгострокову перспективу розробляється загальний напрям діяльності; тактичного плану, за якого йдеться про середньострокову перспективу діяльності, що вимагає детального осмислення сучасного розвитку людства; операційного плану, що полягає в короткостроковому моменті прийняття рішення сьогодні, тут і зараз і вимагає точного знання можливостей особистості. Але тим-то і прекрасна філософія логістики, що вона показує, як найбільш ефективно об'єднати ці рішення. Такий варіант розвитку ситуації яскраво виявляється в ідеологемах філософії логістики.

Термін «ідеологема» активно вживають у філософії, соціології, історії, політології, культурології, лінгвістиці та інших гуманітарних науках. Однак його чіткого визначення досі не вироблено. У контексті цього дослідження розуміємо ідеологема як конкретну цільну одиницю управління масовою свідомістю людства, суспільством загалом, засновану на ідеях (або ідеалах, як кому більше подобається) соціокультурної діяльності та згуртування соціуму навколо категорії суспільного блага.

Виділимо такі ідеологеми філософії логістики:

- створення логістичних систем життєдіяльності;
- оптимізація маркетингових комунікацій сучасного суспільства;
- вироблення технологій розвитку і соціалізації людини;
- забезпечення оптимального інформаційно-комп'ютерного буття;
- управління фінансовими ресурсами держави з точки зору пріоритетів самореалізації;
- створення системи максимального сприяння розвитку творчого потенціалу особистості.

Виявлення логістичної сутності творчої особистості завдяки системній праці всіх ланок сучасного суспільства є пріоритетом розвитку, прообразом майбутньої успішності. Однак для цього потрібні значні зусилля, розуміння творчої особистості, сприяння її еволюції.

3.2.2. Еволюція творчої особистості: екзистенційна сутність *Homo Genialis*

Перспективи сучасної людини завдяки логістиці творчої особистості незмірно вище, ніж у минулих поколінь, тому вважаємо основним завданням сучасного суспільства, сучасної освіти, яка є центром, «наріжним каменем» суспільства – прокласти шлях до *Homo Genialis*. У чому повинна полягати основа спрямованості освіти на *Homo Genialis*?

1. Швидкість розв'язання проблеми дає змогу не лише скоротити час, а й ефективно знайти правильний шлях. Не бійтеся помилитися, ніхто не вб'є за помилку, а якщо знайдете правильне рішення, то отримаєте заслужену нагороду.

2. Велика можливість висловлювати геніальні якості у світі максимальної свободи. Які якості? Інтелект, дар, здібності, культура, фантазія.

3. Планування. Саме планування допоможе творчій особистості оптимально розподілити свої ресурси для досягнення поставлених цілей.

4. Техніка вирішення завдань. Сучасне життя – реактивне як ракета. Кожного дня ми приймаємо певні рішення: одні можуть бути неважливими і не вимагають часу на обдумування, а інші – впливають на все життя. Рішення бувають різні: маленькі та повсякденні, великі та доленосні. Їх об'єднує необхідність зробити вибір ставить деяких людей у глухий кут. Особливо це актуально в тих випадках, коли прийняти рішення необхідно швидко. Обмеженість у часі змушує нервувати та засмучує ще більше. Проблема полягає не лише в тому, як прийняти правильне рішення, а як зробити такий вибір, який спричинить найбільш сприятливі наслідки. Цікаву техніку розв'язання завдань ще в XVII ст. запропонував французький філософ *Р. Декарт*. Він запропонував розділити

аркуш паперу на чотири частини, та в кожній частині розмістити питання, на які треба відповісти.

«1. Що буде, якщо це станеться? (Що я отримаю, плюси від цього).

2. Що буде, якщо цього НЕ відбудеться? (Усе залишиться так, як було, плюси від неотримання бажаного).

3. Чого НЕ буде, якщо це станеться? (Мінуси від отримання бажаного).

4. Чого НЕ буде, якщо цього не відбудеться? (Мінуси від неотримання бажаного)»³³.

Звісно, це не універсальна схема, але такої спосіб показує значення технології. Можна додати також такі аспекти: бажання відстоювати свою думку (здатність була і у попередніх поколінь); толерантність.

Перспективи сучасної людини полягають у безмежності світового простору. Розвиток творчої особистості дає змогу створити величезну кількість комбінацій вирішення завдань і обрати з них максимально корисні для людства.

Щоб виробляти стратегії формування творчої особистості, необхідно розуміти її творчі надбання. У контексті еволюції творчої особистості з філософських позицій важливо розглянути проблемне поле творчості. Тому саме вона є «золотим ключиком», який відкриває двері мислення творчої особистості. Творчі процеси реалізуються сьогодні в особливому соціокультурному середовищі, формування якого зумовлено розвитком сучасного суспільства й культурних тенденцій у житті новітньої постмодерної цивілізації.

На жаль, «досі немає однозначної відповіді на питання: сама творчість – це продукт раціонального або ж “надраціонального” чи ірраціонального, свідомого, підсвідомого чи позасвідомого? І як співвідносяться “інтелектуальне” (тобто наукове, раціональне, логічне) і “творче”? Адже на сучасному етапі наше наукове бачення природи і соціуму зазнає радикальних змін у бік множинності та нелінійності: практично в усіх процесах виявляється різноманітність форм, амбівалентність і нестійкість»³⁴. Значною мірою це стосується й такої субстанції, як «ідея».

Саме ідея відтворює творчу особистість, торує шлях до розвитку людства. Ідея продукує творчість. Звісно, творчість не обмежується деякими її сферами, вона існує в усіх сферах буття. Однак загальні аспекти феномену творчості (наприклад, погляд на сучасне мистецтво не як на результат, а як на творчий процес), а також концепт «відкритого твору» дають змогу зробити деякі узагальнення.

Творчістю є процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності, які є затребуваними, цінними для людей, для людини як творця, для творчого суспільства. Розвиваючи варіативність існування творчості в суспільстві, можна виділяти і соціальну творчість, що є вищою формою соціальної діяльності, процесом творення, спрямованим на створення якісно нових форм соціальних відносин, суспільного буття, нових художньо-соціальних форм та образів. Необхідно також виділити соціокультурну творчість, під якою розуміють комплексну, системну категорію, що спрямована на свідому, цілеспрямовану, активну соціокультурну діяльність людини або

³³ Декарт П. Рассуждение о методе. М.: АСТ, 2019. 320 с.

³⁴ Боринштейн Є. Р., Стовпечко О. В. Філософська проблематика співвідношення «інтелектуального» і «творчого» в сучасних інформаційних реаліях. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2015. № 2 (35). С. 43–44.

групи людей, зорієнтоване на пізнання, вдосконалення, трансформацію і перетворення навколишньої дійсності, створення самобутніх, оригінальних за задумом духовних і матеріальних цінностей, корисних і необхідних людині в її повсякденному житті.

Тобто підходи до реалізації творчості (як до діяльності, процесу) й до результатів творчості (наприклад, до творів мистецтва, продуктів масової культури), а також до розуміння феномену творчості та її похідної – мистецтва (у різних його формах) змінюються у сучасну швидкісну епоху постмодерну. Тому особливо цінними є сутнісні ціннісні підвалини творчої особистості як особистості, що може докорінно змінює світ і робить це.

Творча особистість у своєму максимумі розвитку досягає втілення у винаходах, що приносять користь людству, завдяки яким суспільство оцінює її (особистість – Є. Б.) як генія.

Поняття «геніальність» походить від латинського терміна «genius» – «геній» – «вищий ступінь творчої обдарованості, яка проявляється як оригінальна здатність розуміння (інтуїція), з'єднання різних елементів (фантазія), творчого формування і зображення, а також людина, що володіє цією обдарованістю»³⁵. У геніальності суспільство підкреслює надздібності особистості. Геніальність є вільно використовуваним терміном, застосовуваним для підкреслення рівня інтелектуального чи творчого розвитку індивіда. Людину, що володіє надздібностями такого типу, називають генієм. Однак, якщо «геній» – це суто індивідуальний і унікальний сплав народження та виховання, то «геніальність» вже є соціальним феноменом, на який значний вплив чинить соціальне середовище. На нашу думку, під час аналізу геніальності необхідно враховувати важливе значення не лише соціального, а й культурного середовища, їх взаємовплив на розвиток цього феномена в кожній конкретній особистості.

Загальновідомо, що геніальність – це насамперед індивідуальна особливість конкретної особистості. Геніальними вважають людей, у яких присутні природні, культурні та соціальні підстави і, що не менш важливо, які зробили що-небудь незвичайне, що принесло духовну або матеріальну надкористь суспільству. Причому це незвичайне практично неможливо повторити.

Повністю геніальність може проявитися лише у творчо розвиненій особистості. Причому життєво важливо, щоб саме суспільство прагнуло до проявів геніальності в середовищі собі подібних, оскільки лише в такому випадку можливим є максимальний розвиток творчої особистості з її позитивними характеристиками для суспільства.

У цьому контексті виділяємо характеристики творчої особистості, які подані нижче:

- 1) швидкість – здатність висловлювати максимальну кількість ідей (у цьому випадку важливо не їх якість, а їх кількість);
- 2) оригінальність – здатність породжувати нові нестандартні ідеї (це може проявлятися у відповідях, рішеннях, що не збігаються з загальноприйнятими);
- 3) закінченість – здатність удосконалювати свій «продукт» або надавати йому закінчений вигляд;
- 4) здатність бачити проблему там, де її не бачать інші;
- 5) здатність згорнути розумові операції, замінюючи кілька понять одним і використовуючи все більш сміливі в інформаційному відношенні символи;

³⁵ Галактический колледж. URL: <http://www.galactic.org.ua/clovo/p-g7.htm>.

б) здатність застосувати навички, набуті при вирішенні одного завдання до вирішення іншого;

7) здатність сприймати дійсність цілком, не дроблячи її на частини;

8) здатність легко асоціювати віддалені поняття;

9) здатність пам'яті видавати потрібну інформацію в потрібну хвилину;

10) гнучкість мислення;

11) здатність вибирати одну з альтернатив розв'язання проблеми до її перевірки;

12) здатність включати знову сприйняті відомості в уже наявні системи знань;

13) свобода, яка в усіх її проявах є ключовим критерієм розвитку творчої особистості, тому що без свободи існування, мислення, почуття можливостей творчого зростання, особистість втрачає стимули для розвитку.

Особистість реалізує притаманну їй свободу неодмінно за допомогою творчості. Однак свобода творчої особистості може бути обмежена так званими природними межами. Зазначені межі – це внутрішні тенденції систем, що еволюціонують. Успішна творча діяльність здійснюється лише з урахуванням цих особливостей. Таким чином, якщо принцип класичного детермінізму допомагає нам зрозуміти свободу як усвідомлену необхідність, то сучасна теорія доповнює це положення, хоча і переосмислене вже на новому рівні свободи як свободи мислення в усіх його проявах, ураховуючи визначну роль соціуму та культури.

Таким чином, важливо кожен творчу особистість розглядати як соціокультурний тип і конкретного носія суспільних відносин. Вона містить в собі загальне і особливе, тобто те, що становить своєрідність даної творчої особистості, чим і зумовлюється все різноманіття її ідей, ролей і мотивів поведінки. Реалізуючи власну сутність у процесі активної творчої діяльності, творча особистість актуалізує задатки, здібності, реалізує свої потяги, потреби, інтереси. У цьому процесі відбувається безпосереднє освоєння кожним індивідом багатства соціокультурного досвіду. Однак ступінь цього скарбу залежить від глибини освоєння світу людиною, від наявності або відсутності можливостей для цього. Тому можна стверджувати залежність розвитку творчої активності від способу життя, що продукує роль і значення способу життя в спрямованості особистості та міру її «творчості». Очевидно, що діалектичний зв'язок між працею та розвитком творчої особистості дозволяє, з одного боку, розглядати трудову діяльність як найважливішу вимогу безперервного вдосконалення творчої особистості, з іншого – особистісний розвиток суб'єкта праці також пред'являє зростаючі вимоги до змісту та характеру останнього. Це свідчить про безпосередню залежність розвитку особистості від розвитку працівника. У результаті творчої діяльності не лише виникають нові об'єкти матеріальної та духовної дійсності, а й здійснюється творення нового в самій особистості. Процес творчості виступає в цьому випадку як процес саморозвитку творчої особистості, яка завжди націлена на перебудову власної «самості» відповідно до ідеальних уявлень про «Я».

Водночас у сучасних умовах важливу увагу приділяють креативній особистості. Саме креативна особистість стає особливо затребуваною суспільством, оскільки трансформації, що відбулися в соціокультурному, соціоекономічному, соціопсихологічному

життя в останні десятиліття, вимагають від людини якостей, що дають змогу інноваційно підходити до будь-яких життєвих змін і адекватно реагувати на них. Упевненість у своєму рішенні всупереч труднощам, вміння брати на себе відповідальність за нестандартну позицію, думки, що сприяють розв'язанню проблеми, – це необхідні якості, якими має володіти майбутній фахівець, здатний до конкуренції в сучасному швидкозмінному світі. Унікальність кожної людини не викликає сумнівів, проте проявити себе, висловити свою ексклюзивність є проблемою для більшості людей. Креативність особистості дає змогу не лише ефективно реалізувати життєвий потенціал людини, а й знайти своє місце в житті.

Категорія «креативність» у сучасній соціокультурній ситуації представляється як втілення творчої людської думки в традиційних сферах життєдіяльності, але нетрадиційними способами і в незвичайній формі. Секрет креативного способу думки полягає в самій методології створення цінностей, яка, будучи за своєю суттю інноваційною, знаходиться за межами наявних технологій, загальноприйнятих норм і правил. Варто зазначити, що сучасні вчені підкреслюють різницю між результатом розв'язання проблеми креативним шляхом і креативними діями, які визначають методологію розв'язання проблеми. На їхню думку, результат креативного підходу зрозумілий, традиційний, оцінюється легко і швидко. Спосіб досягнення цього результату – нетрадиційний, і саме в цьому полягає його ефективність³⁶.

Але, варто підкреслити не психологічні, а соціально-філософські, екзистенціальні підстави креативності та креативної особистості, що надають можливості виробити стратегію розвитку *Homo Genialis*.

Креативність – це здатність людини створити щось інноваційно нове або розв'язати проблему інноваційно новим способом, ґрунтуючись на: своїх високих інтелектуальних здібностях, інтуїції свого таланту, парадоксальності мислення; готовності до продукування принципово нових ідей; дивергентності самого принципу пізнання світу.

Таким чином, креативна особистість – це особистість, що володіє здібностями до створення принципово нових форм пізнання і розв'язання проблем за допомогою оволодіння навчальними технологіями (ось воно величезне значення вищої освіти, яке в сучасному українському суспільстві намагаються нівелювати!!!), що відрізняється новаторськими методами народження інноваційних затребуваних ідей, здатну втілити в життя ідею, що не має стандартизованої методології рішення, яка прагне до дивергентного пізнання ноосфери.

Ознаки креативної особистості: постійна потреба у свободі, інтелект, активність, творчість, естетичність, натхнення; прагнення до постійного пізнання, спрямованість на інновацію, дослідження нових речей, можливість оригінального бачення ситуації, здатність до позитивної синектики (поєднанню різнорідних елементів для більш вдалого рішення важкою проблеми).

Лише креативна особистість, яка застосовує логістичний апарат під час розв'язання проблеми, здатна створити прецеденти в пізнанні, може змінити світ!

³⁶ Шишова Н. В., Александрова Л. А. Креативные технологии в рекламе и связях с общественностью: монография. Ростов н/Д: ДГТУ, 2010. С. 5.

3.2.3. Дискурсивні практики геніальності (концептуальне значення філософії логістики)

Звертаючи увагу на логістику роботи, можемо скласти так звану логістичний ланцюжок: людина – особистість – творча особистість – креативна особистість. Це все на виду. Однак є ще й латентний ланцюжок: *Homo Sapiens* – *Homo Ludens* (стосовно значенню цивілізації, культури і мови у буття людини; ідея нідерландського філософа Й. Хейзинги³⁷) – *Homo Euristic* – *Homo Genialis*. Це дуже цікавий шлях. Ми не можемо тут розглянути всі складові, тому згадавши вищезгаданий ланцюжок і проаналізувавши складові *Homo Euristic* обмежимося деякими особливостями *Homo Genialis*, зосередивши увагу на дискурсивних практиках, оскільки саме завдяки їм можливі вироблення та здійснення стратегії розвитку геніальності у творчій особистості.

Сучасне українське суспільство переживає глобальну трансформацію, що пов'язана з розвитком інформаційних технологій. Якісна зміна механізмів, способів і засобів комунікації призводить до зміни суспільної структури. Нові механізми комунікації змінили специфіку існування і розвитку соціуму. Останнім часом дедалі більшого значення надають так званій позитивній девіантності, девіантності творчої особистості. Інформаційне суспільство залежить від талановитої особистості, тому проблема виховання геніальності в особистості є однією з життєвоважливих.

Водночас існує багато точок зору щодо концепцій дослідження геніальності, яка аналізується в різних науках: педагогіці, психології, культурології, історії тощо.

Необхідно розглянути геніальність у контексті впливу мовних систем особистості, соціуму і суспільства на зміну соціокультурної реальності. Причому важливе значення має соціально-філософський погляд на заявлену проблему, оскільки він дасть змогу побачити сукупність думок, що визначають основний напрям діяльності особистості та суспільства.

Інформаційне суспільство продукує та спродуковано появою нових видів професій, у яких змістом праці стає не виробництво, а діяльність зі створення дискурсів як вербальних форм «об'єктивації змісту свідомості»³⁸, регульованих соціокультурною традицією.

Розвиток найрізноманітніших спільнот за допомогою Інтернет-технологій привів до зміни точки зору про значення соціокультурного середовища. На нашу думку, у сучасній дійсності саме соціокультурне середовище відіграє ключову роль у розвитку суспільства^{39; 40}.

Тому, досліджуючи специфіку геніальності, необхідним є проектування соціокультурно-освітнього середовища для творчої особистості, прагнучи розвинути його здібності, ґрунтуючись на природній соціокультурній ситуації, що склалася в державі та регіоні. Звідси основна вимога – максимальна представленість усіх головних

³⁷ Хейзинга Й. *Homo Ludens*. «Человек играющий»: Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.

³⁸ Социология: Энциклопедия / [Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко]. Мн.: Книж. дом, 2003. С. 288.

³⁹ Боринштейн Є. Р. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства. Одеса: Астропринт, 2006. 400 с.

⁴⁰ Ларцев В. С. Социокультурный генезис личности. Киев: Принт-Экспресс, 2002. 360 с.

елементів, що включають як природні, так і культуровідповідні компоненти, які відображають сучасну соціокультурну ситуацію. Таким чином, створюються максимальні умови для розвитку творчої особистості, що сприяють прояву геніальності.

Якщо лексична конструкція терміна «геній» у сучасному суспільстві слугує для позначення індивіда, виділення особливої особистості, то «геніальність» охоплює два смислових конструкти: по-перше, як феномен суспільного життя, і, по-друге, як індивідуальну особливість особистості. Тому філософія вбачає в геніальності «найвищий ступінь прояву творчих сил людини», що вживається для позначення здатності людини до творчості «і в контексті оцінки результатів її діяльності»⁴¹. Таким чином, у геніальності суспільство підкреслює надздібності особистості.

Аналіз геніальності з точки зору дискурсивних практик дає змогу більш глибоко зрозуміти смислові соціокультурні значення геніальності для сучасного суспільства.

Видається доцільним розглянути розуміння геніальності в сучасному інформаційно-му суспільстві за допомогою дискурсивного аналізу (методологічного підходу), що вивчає дискурсивні практики – особливий вид соціальних практик, головним способом реалізації яких постає текст. Поточні дискусії про характер впливу суб'єкта, який пізнає, на об'єкт дослідження саме ілюструють розрив між теоретичними моделями, існуючими практичними способами їх реалізації та самою феноменологією явищ. Нині можна говорити про наростання потреби у формуванні інтегрованого поля дослідження дискурсивних практик, у межах якого можна буде усвідомлено обирати методологію, максимально відповідну заданому класу завдань.

У сучасній науці дискурсивні практики розуміють як мовну діяльність, здійснювану «відповідно до вимог певного типу дискурсу в процесі його виробництва і відтворення»⁴².

Так, *М. Фуко*, будучи родоначальником соціально-філософського смислового значення терміна «дискурс», здійснює детальний аналіз механізмів регуляції дискурсивних практик з боку культури⁴³. Таке дослідження дає змогу *М. Фуко* дійти висновку про глибинну обмеженість і підконтрольність дискурсів. На думку вченого, це пов'язано з тим, «що реальна креативність дискурсивних практик, яка відкриває можливість для непередбачуваних модифікацій у плані змісту, піддає серйозним випробуванням парадигмальні установки мислення»⁴⁴.

Тому сучасна культура стоїть перед завданням звільнити дискурсивні практики від культурних обмежень, що позбавляють їх можливості принципової новизни. Висуваючи радикально нову методологію дослідження дискурсивних практик, *М. Фуко* розробляє принципово новий для цієї сфери категоріальний апарат, експліцитно вводить поняття випадкової флуктуації в число базисних понятійних структур нової дискурсивної аналітики. Учений оперує поняттями, які раніше не застосовувалися в класичному

⁴¹ Философский энциклопедический словарь / [редкол.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. С. 107.

⁴² Социология: Энциклопедия. С. 288.

⁴³ Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994. 408 с.

⁴⁴ Ткаченко Р. В. Анализ дискурсивных практик в философии Мишеля Фуко. *Вестник СевНТУ*. 2011. Вып. 115. С. 67. (Серия «Философия»).

аналізі дискурсів («смилова гра», «випадковість», «переривчастість», «залежність», «трансформація»)»⁴⁵.

Розвиваючи це положення, *М. Фуко* фіксує типи імовірнісних трансформацій дискурсивних практик. На його думку, види трансформації охоплюють: 1) деривації (внутрішньодискурсивну залежність), тобто трансформації, що пов'язані з адаптацією або виключенням певних понять та узагальнень; 2) мутації (междискурсивні залежності), тобто трансформації позиції мовця суб'єкта або предметності (зміщення меж об'єкта); 3) редистрибуції (внедискурсивні трансформації), тобто зовнішні відносно до дискурсу, але такі, що впливають на його еволюцію і метаморфози⁴⁶.

На думку *М. Фуко*, з якою загалом можна погодитися, у сфері вивчення дискурсивних практик у сучасному суспільстві необхідно розглядати непередбачувану випадковість як категорію під час розгляду продукування подій. Це підтверджується і точкою зору *П. Сорокіна*, який досліджує флюктуаційний характер соціальних і культурних змін⁴⁷.

У сучасному суспільстві, що трансформується, дискурсний аналіз у рамках соціальної філософії дає змогу отримати інформацію не лише в рамках специфічних професійних інтересів (що здійснюється такими науками, як соціологія, політологія, психологія, культурологія тощо), а й більш широкого плану, отримуючи більш об'єктивну картину світу.

Носії мови, описуючи ситуацію за допомогою мовних засобів, висловлюють свої моделі, свою інтерпретацію світу. Причому способи вираження не є довільними, відчуваючи вплив соціокультурної та професійної складових як особливо важливих. Сузь дискурсного аналізу полягає в тому, щоб, відштовхуючись від аналізу мовної форми, виявити, які ситуаційні моделі були відібрані та представлені мовцем у кожному конкретному випадку і зрозуміти, як саме мовець осмислює реальність.

У межах соціальної філософії особливо зручним видається використання методу «аналізу категоризації взаємодій», який запропонував *Х. Саксом*⁴⁸. Згідно з ним, соціальні категорії виступають як деякі сейфи (осередки пам'яті), у яких накопичується загальне знання про соціальні відносини, типові моделі поведінки тощо, а дослідник визначає головні категорії, що наявні в аналізованому тексті. Далі виділяються і аналізуються номінації таких категорій: лексика, метафори, вступні конструкції, риторичні прийоми тощо.

На нашу думку, «аналіз категоризації взаємодій» варто доповнити, дослідженням соціокультурного контексту документа, зокрема соціокультурними характеристиками автора документа. Це надасть можливість більш об'ємно осягнути проблеми.

Звісно, дискурсний аналіз сам по собі не може претендувати на «точність», «об'єктивність» і «масштабність». Однак у комплексі з науковим дослідженням соціальних практик, уже наявного теоретичного матеріалу з досліджуваної проблеми, дискурсний аналіз надає можливість більш повного, незакріпленого класичними рамками, розгляду об'єкта та предмета дослідження. Під час вивчення такого малодослідженого феномена, як геніальність, це має важливе значення.

⁴⁵ *Фуко М.* Там само.

⁴⁶ *Фуко М.* Там само. С. 52.

⁴⁷ *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006. 1176 с.

⁴⁸ *Gee J. P.* An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. London, New York: Routledge, 1999. P. 84–96.

Геніальність є вільно використовуваним терміном, який застосовують для підкреслення рівня інтелектуального або творчого розвитку індивіда. Людину, що володіє надздібностями такого типу, називають генієм. Однак, якщо «геній» – це суто індивідуальний і унікальний сплав народження та виховання, то «геніальність» вже є соціальним феноменом, на який великий вплив робить соціальне середовище. Тому в рамках соціальної філософії саме геніальність має вивчатися в першу чергу.

Традиційна точка зору ґрунтується на цивілізаційному підході до розвитку суспільства і розглядає геніальність як антропологічне відхилення в позитивному для суспільства ключі. Логічно, що така точка зору передбачає протиставлення позитивних і негативних для суспільства відхилень. Однак цей контекст дуже вузький при дослідженні геніальності. Він не надає можливості проаналізувати природу геніальності, зіставити її з такими поняттями, як «талант», «творчість», «обдарованість». Низка вчених впоралася з таким ускладненням досить просто – посплавшись на різність побутових вживань і розумінь терміна, відсутність загального набору властивостей, які визначають геніальність. Вони вважають за краще стверджувати, що «доцільність його (терміна «геніальність») – Є. Б.) використання в науковому контексті зараз знаходиться під сумнівом»⁴⁹. З цією точкою зору неможливо погодитися.

На нашу думку, під час аналізу геніальності необхідно враховувати важливе значення не лише соціального, а й культурного середовища, їх взаємовплив на розвиток цього феномена в кожній конкретній особистості.

Геніальність – це насамперед індивідуальна особливість конкретної особистості. Геніальними вважають людей, у яких присутні природні, культурні та соціальні підстави і які зробили що-небудь незвичайне, що принесло духовну або матеріальну надкористь суспільству. Причому це незвичайне практично неможливо повторити.

Скориставшись методом дискурсного аналізу, спробуємо проаналізувати деякі дискурсивні практики геніальності.

Звісно, у різних культурах геній людини розуміють по-різному. Так, у Стародавньому Китаї конфуціанство вважає, що в загальній масі людей обов'язково присутні «святі – досконало мудрі»⁵⁰, яких можна вважати деяким аналогом геніїв. Водночас у контексті буддизму йдеться більше про геніальність як якості «просвітлених» і «звільнених». Тобто можна говорити про семантичний еквівалент відхилення, особистісні аномалії, що має позитивний характер для суспільства.

В античні часи присутні терміни «daimon», «tukhe», які підкреслюють обдарованість людини. Можна стверджувати, що стародавні греки ввели смисловий прообраз сучасного розуміння геніальності.

Римляни ж, як люди конкретні, точно сформулювали лексично дану смислову оболонку, а сучасні значення геніальності сформувалися в XVIII–XIX ст., коли науки стали більш точними, особистісно-орієнтованими.

3-поміж різних концепцій геніальності найбільш популярними можна вважати наступні.

⁴⁹ Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. М.: АСТ; Вече, 2003. Т. 1. 2003. С. 173.

⁵⁰ Хаберман Д., Стевенсон Д. Конфуцианство: путь святых-священно мудрых. Десять теорий о природе человека. М.: Слово, 2004. С. 5–43.

Сублімаційна концепція. Її родоначальником є *З. Фрейд*, який у праці «Згадування Леонардо да Вінчі про раннє дитинство»⁵¹ розглядає феномен геніальності раннього сексуального дозрівання *Леонардо* під впливом поцілунків матері. На думку *З. Фрейда*, *Леонардо* вдалося сублімувати частину власного лібідо в спрагу пізнання та творчості. Мені все-таки здається, що не кожен геній обов'язково переводить свою сексуальність у геніальність.

Психопатологічна концепція розвивається завдяки низки вчених. Ще стародавні греки помітили зв'язок геніальності з безумством. Потім зазначена думка була розвинена такими відомими дослідниками, як *О. Вейнінгер*, *Е. Кречмер*, *Ч. Ломброзо* та ін. Однак теоретично найбільш містко її виклав *Дж. Карлссон*, зумовивши її присутністю гена шизофренії. Причому цей ген може бути і не яскраво вираженим. Однак він обов'язково проявиться у нащадків, як сталося з сином *А. Ейнштейна*. Зазначена теорія піддалася критиці, що пов'язана з запереченням обов'язкового зв'язку геніальності з психопатологією. Сьогодні ж, враховуючи значення соціокультурних факторів, ґрунтуючись на діяльнісному підході, вказана концепція є ще більш малоймовірною. Наприклад, геніальні вчені *М. Вебер*, *П. Сорокін*, *К. Ушинський*, *О. Шпенглер*, геніальний політик *В. Черчилль* і багато інших ні в собі, ні у своєму потомстві не виявляли ознаки психопатологій.

Харизматична концепція – концепція, що заснована на працях німецького соціолога *Р. Зома*. Вона наполягає на тому, що геній – це обов'язково харизматична особистість. Підтвердження такого подання видається реальним лише в політиці, а в інших сферах частіше спочатку людина визнається генієм, а вже потім суспільство бачить, формує в ньому харизматичну особистість.

Біосоціальну концепцію висунув *В. Ефроїмсон*. Він справедливо зауважив, що геніальність – це комплексне явище, яке має особливу біогенетичну конституцію. Однак можливість стати генієм зустрічається частіше, ніж геніальність як така. Не кожна обдарована особистість стає генієм, тобто дослідник показує значення соціального в конструкції геніальності, що раніше багатьма ігнорувалося⁵².

Використовуючи фундамент вищезазваної теорії, висунути біосоціокультурну концепцію геніальності. Адже роль культури в розвитку геніальності не можна недооцінювати. Безумовно, геніальність ґрунтується на значному таланті. Однак культурні критерії (освіта, знання, орієнтація на конкретні норми життя, культурна картина світу тощо) є сходинками до можливостей вияву геніальності в сучасному суспільстві.

Розвиток геніальності – це інтегральний процес, у якому важливими є всі складові. Однак необхідно відзначити дві, на нашу думку, вирішальні константи. Йдеться про соціокультурну та мовну засади розвитку геніальності.

Соціокультурна детермінанта ґрунтується на твердому переконанні, що генія породжує суспільство, починаючи з процесу соціалізації. Культура, соціум, присутність у соціальних і культурних групах, вирішальним чином впливають на ціннісні орієнтації, – усе це зумовлює розвиток геніальної особистості.

Мовна основа також відіграє ключову роль, формуючи мовну картину світу, впливаючи на міжмовну, міжкультурну та міжособистісну комунікації. Мовні взаємодії

⁵¹ *Фрейд З.* Вспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве. М.: Махаон, 2006. 224 с.

⁵² *Ефроїмсон В. П.* Биосоциальные факторы повышения умственной активности: в 2-х ч. М., 1982. С. 3–52.

надають можливість прогресу обдарованості, придбання комунікативних навичок. Ось чому важливо досліджувати дискурсивні практики геніальності.

Це питання має важливе значення для українського суспільства, з урахуванням специфіки мовних відносин у ньому. Суспільство безпосередньо бере участь у формуванні творчої особистості, надаючи освітні послуги. Але доступ до участі в освітньому процесі варіюється залежно від мови навчання. Метою участі учня в освітньому процесі, окрім усього іншого, є розвиток інтелекту та мислення, тобто збагачення і ускладнення характеристик інтелекту, розширення індивідуальних когнітивних структур і розвиток навичок мислення. Природно, що ті, хто отримують освітні послуги нерідною мовою або мовою, що не присутня в їх спілкуванні, перебувають у нерівних умовах.

Важливою обставиною є те, що основою більшості наук є далекі від буденного знання конструкти, і їх сприйняття вкрай складно. Тому наукова дисципліна методично має моделювати індивідуальні процеси пізнання. Головним завданням стає активне перенесення когнітивних структур, що представляють наукову дисципліну, у ментальні структури учня за допомогою дискурсивних мовних моделей і структур.

Це активне перенесення може бути здійснено лише за безперервної комунікації (з викладачами, з іншими учнями, з джерелами інформації) у рамках організуючого дискурсу. Таким чином, дискурсивні практики є, по-перше, головною формою існування учня в рамках освітнього процесу, по-друге, головним посередником між інтелектом учня й організуючими дану науку (і даний навчальний заклад) дискурсами.

Забезпечуючи присвоєння учням когнітивних структур, які до цього були для нього новими і малознайомими, дискурсивні практики гарантують високий ступінь ясності (проясненості) сприйняття такої наукової дисципліни, як філософія логістики. Це виразиться у формуванні у творчої особистості системи володіння професійними компетенціями, у вільному володінні відповідною спеціальною мовою, логічними схемами, когнітивними побудовами, джерелами інформації.

Логіка отримання та роботи з сучасною інформацією наполягає на залежності формування творчої особистості, розвитку завдатків геніальності від мови з моменту початку соціалізації.

Тому необхідним постає вивчення дискурсивної мовної особистості. Дискурсивну мовну особистість розглядають як таку мовну особистість, специфічні індивідуальні, соціокультурні характеристики, комунікативні компетенції та ціннісні орієнтації якої виявляються в дискурсивній діяльності в рамках дискурсу певного типу.

Геніальність як особистісна і особиста якість може закріпитися лише в дискурсивній мовної особистості, яка володіє великим лексичним, семантичним і соціокультурним запасом.

Безумовно, геніальність як соціально-філософський феномен є мірою індивідуальної аномалії, мірою відхилення. Водночас це міра наднормальних чудових індивідуальних здібностей, що ґрунтуються на соціокультурних і мовних образах особистості.

Соціально-філософське розуміння геніальності має виділятися комплексним підходом, який формує саме філософія логістики, що передбачає аналіз геніальності не лише в рамках окремої особистості, а й у контексті явища, феномена, що займає важливе місце в суспільстві та слугує одним із критеріїв прогресу.

Література до розділу 3

1. *Алексеев П. В.* Теория познания и диалектика: учеб. пособие / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : Высш. шк., 1991. – 382 с.
2. *Андрущенко В.* Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. Андрущенко, Л. Губерський // Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. – Київ : МП Леся, 2012. – 568 с.
3. *Бакаєв О. О.* Теоретичні засади логістики / О. О. Бакаєв, О. П. Кутах, Л. А. Пономаренко. – Київ : Київ. ун-т економіки і технології транспорту, 2003. – Т. 1. – 430 с.
4. *Боринштейн Е. Р.* Социокультурная адаптация иностранной молодежи к украинской студенческой среде: антропосоциогенетический контекст / Е. Р. Боринштейн, А. И. Кіссе, И. Н. Орленко // Грані. Науково-теоретичний альманах. – 2018. – Т. 21. – № 12. – С. 42–52.
5. *Боринштейн Є. Р.* Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства. Одеса : Астропринт, 2006. 400 с.
6. *Боринштейн Є. Р.* Філософська проблематика співвідношення «інтелектуального» і «творчого» в сучасних інформаційних реаліях / Є. Р. Боринштейн, О. В. Стовпець // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2015. – № 2 (35). – С. 40–46.
7. Галактический колледж. – URL: <http://www.galactic.org.ua/clovo/p-g7.htm>.
8. *Григорьев В. И.* Человек-Культура-Творчество-Природа: гармония или конфликт? / В. И. Григорьев // Человек как философская проблема: Восток-Запад. – М. : Изд-во ун-та Дружбы народов, 1991. – 279 с.
9. *Декарт Р.* Рассуждение о методе / Р. Декарт. – М. : АСТ, 2019. – 320 с.
10. *Кант И.* Изречения / [сост. и науч. ред. В. Н. Брюшинкин]. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 91 с.
11. *Ларцев В. С.* Социокультурный генезис личности – Киев : Принт-Экспресс, 2002. – 360 с.
12. Логистика: учеб. пособие / [под общ. ред. М. А. Чернышева]. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 459 с.
13. *Ничкало Н. Г.* Неперервна професійна освіта: монографія / Н. Г. Ничкало. – Київ : Віпол, 2000, 636 с.
14. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. – URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>.
15. *Ребер А.* Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. М. : АСТ; Вече, 2003. – Т. 1. – 592 с.
16. *Рыбалко Е. А.* Становление личности / Е. А. Рыбалко // Социальная психология личности. – Ленинград : 1974. – С. 20–31.
17. Самореализация как смысл жизни. – URL: <http://www.smartprogress.do/Цели/67797/?lang=es>.
18. *Сисоєва С. О.* Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006, 346 с.
19. *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин. – М. : Астрель, 2006. – 1176 с.
20. Социально-философские проблемы творческой активности ученых и инженеров / отв. ред. Ю. В. Петров. – Томск : ТНЦ СО АН СССР, 1990. – 232 с.
21. Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
22. *Столович Л. М.* Красота. Добро. Истина / Л. М. Столович. – М. : Республика, 1994. – 464 с.
23. *Ткаченко Р. В.* Анализ дискурсивных практик в философии Мишеля Фуко / Р. В. Ткаченко // Вестник СевНТУ. – Севастополь : СевНТУ, 2011. Вып. 115. – С. 67–72. – (Серия «Философия»).
24. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

25. Фрейд З. Вспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве / З. Фрейд. – М. : Махаон, 2006. 224 с.
26. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – СПб. : А-сэд, 1994. 408 с.
27. Хаберман Д. Конфуцианство: путь святых-священномудрых / Д. Хаберман, Д. Стевенсон // Десять теорий о природе человека. – М. : Слово, 2004. 110 с.
28. Хейзинга Й. Homo Ludens. «Человек играющий»: Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
29. Хьел Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учеб. пособие / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 420 с.
30. Цитаты на icite.ru. – URL: http://www.icite.ru/1425/citaty/plutarkh/uchenik...ne_sosud.
31. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 287 с.
32. Шишова Н. В. Креативные технологии в рекламе и связях с общественностью: монография / Н. В. Шишова, Л. А. Александрова. – Ростов н/Д : ДГТУ, 2010. – 128 с.
33. Эфроимсон В. П. Биосоциальные факторы повышения умственной активности: в 2-х ч. / В. П. Эфроимсон. – М., 1982. – С. 3–52.
34. Abeuova D. Global Talent Management: Building a career for talented professionals with international education in emerging markets / D. Abeuova, M. Muratbekova-Touron // Thunderbird Int. Bus. Ed. 2019. – P. 843–856.
35. Binde J. L'education au XX le siecle: l'education pour tous tout au long de la vie II Futuribles / J. Binde. – 2000. – No. 250. – P. 5–21.
36. Borinshtein Ye. Education: Dialogical search and socio-cultural adaptation / Ye. Borinshtein, Z. Atamaniuk, N. Ortynska // Science and education. Academic Journal of South Ukranian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. – 2017. – No. 12. – P. 140–145.
37. Dewey J. The Later Works, 1925-1953: 1938-1939/Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays / J. Dewey // Theory of Valuation, Illinois: Southern Illinois University Press. – 616 p.
38. Koenig D. 2015 in sociocultural anthropology: material life and developing cultures / D. Koenig // American Anthropologist 2016. – Vol. 118, Issue 2. – April 12.
39. Gee J. P. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method / J. P. Gee. – London, New York : Routledge, 1999. – P. 84–96.
40. Lewis C. I. An analysis of knowledge and valuation / C. I. Lewis. – New York : Irving Lewis Press, 1946.– 592 p.
41. Perry R. B. General Theory of Value / R. B. Perry. – New York : Longmans, Green & Co., 1926. – 820 p.
42. Sandeep M. C. Ravishankar, Minnesota. Sociocultural transformations and consequences for the development of sources of influence in the digital economy / M. C. Sandeep // Jet J. – 2018. – Vol. 28. – P. 563–586.
43. Tansley C. You were created – talent mobility in emerging markets / C. Tansley, S. Kirk // Thunderbird International Business Review. – 2018. – Vol. 60. – P. 39–51.
44. OECD. – URL: [http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1999DOC.NSF/LINKTO/CERI-WD\(99\)1](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1999DOC.NSF/LINKTO/CERI-WD(99)1).

Розділ 4.

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ОСНОВНІ ВИМІРИ

*Розумінню сприяє спосіб мислення, який дозволяє схопити текст і контекст,
індивіда і його оточення, локальне і глобальне, багатомірне,
тобто складне ціле, або умови людської поведінки.
Таке всебічне осмислення дає нам можливість зрозуміти як об'єктивні,
так і суб'єктивні умови життя.*

Е. Морен («Освіта в майбутньому: сім актуальних завдань»)

У сучасному соціально-культурному просторі, попри зміну ціннісних векторів, мислення залишається способом активізації науки, філософії, освіти, усебічної діяльності людини. Воно має реагувати на всі події у світі та бути орієнтованим на життя. Реформа мислення становить ключову соціально-політичну, антропологічну та ціннісну проблему. Ствердження нової культури мислення має вирішальне значення для теорії та практики сьогодення. Відповіді на численні запитання, які виникають у соціальному світі, можна отримати лише завдяки правильно організованому мисленню. Щоб бути продуктивним, мислення повинно постати як система аналізу основних вимірів життєдіяльності людини в об'єктивних і суб'єктивних параметрах.

4.1. Мислення в суперечностях пізнання та діяльності

Мислення традиційно визначають як сферу людської діяльності та здатність окремої людини, що дають змогу отримувати знання про дійсність, використовуючи поряд із міркуваннями уявлення, відчуття і поняття. У процесі освоєння реальності виокремлюють філософське, наукове, релігійне, художнє, проектне, економічне, історичне, політичне, а також практичне мислення на рівні повсякденної поведінки. Мислення як одна з найважливіших сутнісних здібностей людини дає змогу отримувати знання про світ, інших людей, саму себе в ціннісних орієнтаціях і спілкуванні, у передаванні досвіду від одного покоління до іншого. Мислення допомагає реалізувати творчий потенціал людини. Завдяки йому можливе виникнення нового знання, прогнозування та прийняття рішень. Мислення є способом аналізу і розв'язання проблем. Воно активізує пошук нових способів існування та розвитку особистості та суспільства.

Аналіз стратегій розвитку історії пізнання виокремлює три основних напрями мислення: логічний, філософський і психологічний. Представники першого напрямку (Г. Фреге, Е. Гуссерль, Л. Вітгенштейн) зараховували мислення до суджень та інших

пізнавальних дій, підпорядкованих логіці, яка описує та систематизує закони, правила (норми) мислення. У другому напрямі, представниками якого були *Арістотель*, *Ф. Бекон*, *Р. Декарт*, *І. Кант*, *Г. Гегель* та ін., мислення розглядають як об'єкт насамперед філософського дослідження. Прихильники психологічного підходу *О. Кюльпе*, *К. Дункер*, *Л. Віготський*, *С. Рубінштейн* називали мислення одним із важливих компонентів (інстанцій, здібностей) психіки, свідомості людини, яку вивчають у психології та в інших соціальних і гуманітарних науках¹.

Окремої уваги заслуговує концепція «продуктивного мислення» німецького вченого початку ХХ ст. *М. Вертгеймера*. Він не брав до уваги аналіз мислення, який поширився в той час в асоціанізмі й біхевіоризмі, особливо їх додатки до педагогічної теорії та практики, а також філософську й логічну проблематику мислення. Використовуючи нові дослідження в логіці, феноменології, філософії прагматизму, науковець зосередив власні наукові пошуки на вивченні неформальних механізмів і зовнішніх факторів, які сприяють або заважають мисленню. Він аналізував живий, доказовий, творчий процес мислення, чітко розуміючи, що його не так просто концептуалізувати, підвести під дефініцію. На основі вивчення мислення учений прагнув удосконалити й реформувати освіту. На його думку, за основу педагогіки, методик навчання й дидактики потрібно взяти психологічні дослідження мислення, а за ним – майбутні наукові засади перебування освіти².

Заслуговує уваги підхід *Ю. Шилкова*, згідно з яким філософсько-гносеологічна постановка проблеми мислення як діяльності суб'єкта не обмежується когнітивними передумовами, а пов'язує їх із практичними, комунікативними й культурологічними основами. Фундаментальність такого підходу до мислення сприяє подоланню «вузького гносеологізму», який ототожнював його з різновидом пізнавального процесу, відокремленого від досить розгалуженої сукупності спеціальних теорій. Суб'єктно-діяльнісне трактування мислення передбачає постійний облік «конкретно-наукових відомостей» про його властивості й закономірності. Окрім того, якщо трапляються нові результати в якій-небудь спеціальній галузі знань про мислення, що «претендують на категоріальне узагальнення, то згідно з ними модифікується й коректується філософсько-гносеологічна аргументація»³. Загалом філософсько-гносеологічні передумови мислення забезпечують збереження цілісного погляду на його природу.

У цьому контексті потрібно враховувати, що реальні процеси мисленнєвої діяльності проходять під постійним впливом комплексу суб'єктно-особистісних факторів свідомості – перцептивних, інтуїтивних, емоційно-ціннісних, регулятивно-вольових, мнемічних і похідних від них процесів. Вони є загальними та необхідними умовами мислення і без звернення до їх аналізу відповідь на питання про його когнітивні можливості буде істотно неповною. Зображати мисленнєву діяльність як когнітивно-інформаційний процес було б сильним спрощенням. «У гносеологічному смислі слова мислення завжди є суб'єктивною діяльністю, що характеризується всіма якостями, властивими для

¹ Розин В. М. Мышление и творчество. М.: ПЕР СЭ, 2006. С. 15.

² Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.

³ Шилков Ю. М. Язык и познание: когнитивные аспекты. СПб.: Владимир Даль, 2013. С. 253.

суб'єкта. Звернення до суб'єктно-особистісних основ мислення зокрема розширює межі гносеології та відкриває нові перспективи на шляху його вивчення»⁴, – зазначає Ю. Шилков.

Увага психологів до проблеми мислення зумовлена його полізмістовною сутністю. Видатний психолог і філософ Л. Виготський зазначав, що мислячою «стороною» нашої особистості є «Я», у залежність до якого потрапляє мислення від основних потреб організму. Мислення виникає лише на інстинктивному й емоційному ґрунті і багато в чому підпорядковується йому. Установлення емоційного й активного характеру мислення є одним із найважливіших досягнень психології останніх десятиліть. У дослідженнях вченого особливо підкреслюється, що думка завжди означає надзвичайну зацікавленість організму в певному явищі, тому мисленню властивий активний і вольовий характер. Розвиток, хід думок підкоряється не «механічним законам» асоціації та не логічним «правилам достовірності», а психологічним проявам емоцій⁵. У цьому значенні думку варто розуміти як особливе завдання поведінки чи орієнтування в нових обставинах, що змушує вирішувати його заново.

Чимало представників філософської думки були переконані в тому, що пізнання того, як ми мислимо, – це запорука успішного розв'язання проблем і завдань, які поставили перед людством. Проте частіше до вивчення мислення вони зверталися через труднощі, які поставали в процесі осмислення реальності. Періодично в контексті історії ми можемо спостерігати, як у свідомості людини виникають проблеми, які не вирішуються, і не дають їй змоги діяти. Виникає криза думки, що в античні часи була блискуче подолана Платоном і Аристотелем, які заснували філософію та науку і в їх контексті показали дієвість мислення. У період Нового часу Ф. Бекон і Р. Декарт переосмислили середньовічні способи мислення й намітили принципи його подальшого розвитку. На їх засадах формуються емпіричний і раціональний методи пізнання та мислення.

Засновник німецької класичної філософії І. Кант у своїй творчості запровадив систему мислення, що спрямована, з одного боку, на подолання скептицизму, а з іншого – на створення основ природознавства. Прикладом нашого часу є постмодерністська культура мислення, де ставиться під сумнів можливість створення єдиної й обґрунтованої системи норм і засад мислення, а замість принципів загального значення й порядку пропонуються правила «локальних дискурсів» і «незгоди». «Саме в такі драматичні для мислення моменти історії філософи й методологи звертаються для розв'язання проблем до аналізу здорового глузду. Водночас природа такого розгляду може бути різна, починаючи від рефлексії мислення, закінчуючи розгорнутою критикою та дослідженням мислення»⁶, – вважає В. Розін.

Для розуміння сутності мислення потрібно дати оцінку його традиційним напрямкам і варіантам. По-перше, їх специфіка виявляється в тому, що, зберігаючи філософську монополію на вивчення мисленневих процесів, прибічники традицій дотримуються позиції стосовно пріоритету ідеї їх когнітивної унікальності, а мислення «ізолюється»

⁴ Шилков Ю. М. Там само. С. 342.

⁵ Виготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 207.

⁶ Розин В. М. Мышление и творчество. С. 16.

від інших процесів свідомості, або «розчиняють» їх специфіку в особливостях інших когнітивних процесів (наприклад, перцептивних). По-друге, недосконалість традиційного підходу виявляється насамперед у прибічності до об'єктивістської тенденції його аналізу, у руслі якої функції мислення та його властивості розглядаються в термінах об'єкта, який досліджується. Щодо зв'язку мислення зі своїм носієм – суб'єктом, то він, відповідно до принципів так званої безсуб'єктивної гносеології, немовби відбувається поза філософським аналізом. По-третє, у традиційних варіантах розв'язання проблеми мислення проявляється помітний відрив від практики спілкування, культури й історії. Зокрема «традиція ігнорує найближчі до мислення суб'єктно-особистісні основи його організації. Здебільшого суб'єктивні фактори постулюються абстрактно»⁷. Ресурси свідомості, якими володіє суб'єкт, значно багатші за інформаційно-об'єктні впливи. Взаємодіючи з мисленням, «суб'єктно-особистісні фактори здобувають відповідні йому інтенційні, інструментально-операційні та кондиціональні значення. Вони можуть сприяти формуванню цілей і досягненню результатів, виступати у функції мисленнєвих засобів і форм (наприклад, засоби і форми візуального або емоційного мислення, мнемічні процеси пригадування тощо), поставати у функції умов або причин мисленнєвих дій»⁸.

Водночас традиція залишається важливим фактором впливу. На думку видатного американського прихильника «філософії науки» *П. Фейєрабенда*, традиція – це складна соціальна система, яка зумовлює діяльність і мислення своїх прибічників за допомогою певної сукупності «імпліцитних переваг». Наука розглядається в контексті такого підходу як соціокультурний феномен, наявний у просторі відповідних традицій. Аналізуючи наукові теорії, учений насамперед звертає увагу на детермінуючі їх соціокультурні фактори, різні інтелектуальні утворення, і вже потім звертається до «вторинного елемента науки – наукового пошуку»⁹, заснованого на творчих функціях мисленнєвої діяльності.

Головний зміст фейєрабендівської теорії «традицій» – це констатація факту існування й водночас обов'язкова нормативна вимога соціально-політичного й інтелектуального плюралізму. Рівноправність традицій для філософа – головна атрибутивна ознака «вільного суспільства». Їх класифікація передбачає як форми практичного, духовно-культурного, теоретичного освоєння світу, так і «соціально-психологічні стереотипи, філософські течії й мисленнєві напрями»¹⁰. Для формування й розвитку мислення як способу пізнання й діяльності потрібно, як вважав *П. Фейєрабанд*, заперечувати будь-який «абсолютний оцінювальний критерій» щодо самодостатніх, об'єктивних традицій: «традиції не бувають ні хорошими, ні поганими. Вони просто є»¹¹. Бажані чи небажані ознаки і характеристики традиція здобуває лише під час порівняння її з іншою. У такому контексті єдино правильним є той спосіб мислення, який орієнтує на релятивізм, «оскільки саме він надає значення плюралізму, традиціям і цінностям»¹².

⁷ Шилков Ю. М. Язык и познание: когнитивные аспекты. С. 212.

⁸ Там само. С. 342–343.

⁹ Храмова В. Л. Культурологический образы науки в постпозитивизме. *София. Культурологический журнал*. 2011. № 11. С. 39.

¹⁰ Там само. С. 40.

¹¹ *Feyerabend P. Science in Free Society*. London, 1978. P. 27.

¹² Там само. С. 28.

Проте і традиції, і цінності, і пізнання, і мислення можуть існувати в поєднанні зі знанням. Знання як головна умова мислення «уречевлює» його так само, як фабрики, станки, й інші засоби виробництва є «уречевленням» праці. Існує проблема, що в науково-освітніх, академічних установах, які професійно зайняті формуванням, виробленням і поширенням знань, запас минулого почне переважати над енергією «живого» мислення. Головне завдання наукової й академічної роботи переважно визначається як дослідження (research) ретельне, систематичне, терпеливе вивчення й пошук у якій-небудь галузі знання, яке було розпочато з метою відкриття або встановлення фактів і принципів. Дослідження, як і будь-яка складова знання, постає результатом діяльності мислення й передумовою подальших мисленнєвих актів, які від пізнання ведуть до створення чогось незвичного, небувало. «Мислення, – вказує *М. Епштейн*, – набуває форми знання, коли адаптується до певного предмета. Однак далі мислення розпредмечує це знання, звільняє його елементи від скруті, приводить у потенційне поєднання “всього з усім” і так конструє можливі, віртуальні предмети. Деякі з них завдяки мистецтву, техніці, соціально-політичній практиці стають реаліями навколишнього середовища, яке мислення так адаптує до себе»¹³.

Таке «резонування» знання в мисленні «пов'язане з тим, – зазначає *С. Кримський*, – що людина є залученою водночас до трьох головних сфер буття. До них належать: 1) об'єктивний світ або предметність природи та суспільства; 2) суб'єктивний світ чи ідеальність свідомості; 3) світ духовної та матеріальної культури, тобто єдність предметно-матеріального та предметно-ідеального. Причому переклад чи відображення першого світу на другий – характеризує процес розуміння»¹⁴. Отже, корелятом знання є об'єктивна реальність, пізнання якої активізує діяльність мислення суб'єкта.

Цей процес не виникає спонтанно, а бере витоки з часів античності, коли починають формуватися знання, правила, категорії й описи. Так, аристотелівські правила встановлюють типи розмірковувань або доказів, характеризують різні мисленнєві процеси (наприклад, ті, які не призводять до суперечностей). Категорії визначають різновиди змістів (описи схеми об'єктів), до яких належать знання, отримані із застосуванням правил. Знання визначають об'єкти, витлумачені категоріально. Отримання знань у межах античної філософії й науки передбачало організацію емпіричного матеріалу й дій людини відповідно до «логіки» мислення: на ґрунті конкретних емпіричних даних (емпіричних об'єктів) створюються ідеальні об'єкти, а мисленнєві дії підпорядковуються правилам і схемам мислення. У результаті виникає феномен, про який писали як *І. Кант*, так і *Ж. Дельоз*, – «мислення як упізнання», що передбачає «розглядання окремого випадку за допомогою правил, понять або категорій, що може бути досить складно»¹⁵.

Для постмодерніста *Ж. Дельоза* «мислення як упізнання», як знання, «наповнене власним образом», – це не мислення. Чому? Періодично в розвитку думки й варіантах структури знання виникають ситуації, які потребують «зупинки думки» та створення

¹³ *Епштейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Эпштейн. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. С. 47.

¹⁴ *Крымский С. Б.* Запити філософських смислів. Київ: ПАРАПАН, 2003. С. 89.

¹⁵ *Розин В. М.* Мышление и творчество. С. 322.

«машин мислення». Здебільшого це ситуації, у яких виникають суперечності й інші перешкоди в мисленні (наприклад, з'являються принципово нові способи структурування знань, критикуються як неефективні старі тощо), що зумовлено самим характером мислення. «Немає нічого більш втомливо-хворобливого, – зазначав Ж. Дельоз, – ніж думка, яка вислизає сама від себе, ніж ідеї, які розбігаються, зникають ледве накреслившись, які початково роз'їдаються або миттєво обертаються іншими, які також не даються нам у руки. Це нескінченні перемінності, для яких зникнення і виникнення співпадають. Це мить, яка чи то занадто коротка, чи то занадто довга, щоб стати часовим періодом... Ми постійно губимо свої думки. Тому то нам так хочеться вчепитися за усталені думки і гадки»¹⁶. У такій ситуації створення «машин мислення» є необхідним для отримання нових знань.

У цьому контексті діяльність *I. Канта* можна розглядати як роботу з побудови «машини мислення», яка відповідає Новому часу. Мислення *I. Кант* розумів інакше, ніж *Арістотель*, який ще не усвідомлював роль мислителя (в *Арістотеля* дії філософа співпадають з діями Розуму-Божества). Німецький філософ, використовуючи картезіанську, новоєвропейську традицію розуміння особистості, основувався на тому, що саме мислитель, як він писав, «є творцем досвіду», «сам вкладає» в об'єкт необхідні апіорні ознаки, «сам зв'язує знання й характеристики об'єкта». Так само двозначно сприймається розум: як розум (мислення) окремої емпіричної людини й розум, як особлива природа, законам якої підкоряється «відокремлений емпіричний розум, окрема правильно мисляча людина»¹⁷. Реконструкція творчості *I. Канта* виявляє два важливих моменти: з одного боку, він, частково на зразок *Арістотеля*, створив нову «машину мислення», а з іншого – «розмірковуючи», знайшов необхідну умову для інтелектуального поєднання філософії з математикою, фізикою, етикою, що привело до становлення «мислення-події».

Різниця між «машиною мислення» й «мисленням-подією» особливо відчувається, якщо порівнювати ці два типи реконструкцій гуманітарних текстів. Один належить до творчості певних авторів, тобто подібний до вже наявних схем і уявлень. Доцільним у цьому контексті є зауваження *М. Мамардашвілі*, який говорить про «подію», породжену театральною виставою. У цій ситуації «театральна вистава є машиною, яка організує переплетення обставин так, щоб інтенсивна динаміка могла породити подію, яку не можна прочитати в тексті і в яку я, слухач або глядач, міг би впасти»¹⁸, тобто «включитися». Такого стану досягають завдяки можливостям, які надає мислення в процесах своєї діяльності.

Розвиток пізнання показав складність процесу мислення, дослідження якого набувало найрізноманітніших форм в історії філософії та культури. Мислення як «подія» та мислення як «зустріч» – це певна форма життя особистості, що реалізується за допомогою розмірковувань, роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими людьми. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується

¹⁶ Делез Ж. Что такое философия. *Всемирная философия. XX век*. Мн.: Харвест, 2004. С. 369.

¹⁷ Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2006. С. 720.

¹⁸ Мамардашвили М. К. Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002. С. 250.

через творчість особистості та розмірковування. Так, написавши свою «Сповідь», *Августин Блаженний* сприяв реалізації середньовічного соціального проєкту – створення нової культури на ґрунті християнства. Однак чому не сказати інакше: розглянуті моменти, а саме культура осмислення, спілкування та комунікації тощо – це лише фактори мислення, оскільки воно є творчою активністю особистості, яка розмірковує, роздумує, використовує правила та категорії? Проте тоді доведеться понятійно «перезавантажити» особистість як «машину мислення», надавши їм іманентних властивостей: усе культурне різноманіття західної цивілізації; усі новоутворення, які відрізняються в різних культурах, «закласти в людей на початку, з дитинства, нехай навіть у потенційній формі»¹⁹.

Якщо мислення будується так, щоб можна було розмірковувати в деякому сенсі «не думаючи», то мислення як «зустріч» і «подія» – це завжди унікальна негарантована дія: відбудеться воно чи ні, залежить не від його законів, а від того, як «тут і тепер» поєднуються різні елементи й обставини. Чому? «Тому, – відповідає *М. Мамардашвілі*, – що здійснилося в моментумі, тобто “в момент, коли”, і завжди буде здійснюватися, коли знову людина буде думати, впадати в мислення»²⁰. Після того як мислення відбулося, «подія» трапилася (чому саме тут і з цією людиною – це завжди таємниця), можна відрефлексувати структуру думки, спробувати зрозуміти, що її зумовило й наперед визначило. Отримані знання можуть бути використані під час реалізації, розгортання нових дій і роздумів усього лише для інсценування, репрезентації й конституювання нової думки. Причому розуміючи, що, попри ці уявлення про мислення, яке відбулося, діють також інші, не менш важливі, суттєві та слабо усвідомлювані фактори і причини.

Аналіз підтверджує, що зміна типів культури (наприклад, перехід від античності до середньовічних часів й далі до Відродження, а потім і до Нового часу) зумовлює не лише зміну «машин мислення», а й формування ситуацій «мислення-зустрічі», «мислення-події». Наприклад, в епоху Середньовіччя завдання мислення кардинально змінилися. Головним стало не пізнання різних сфер реального буття й упорядкування розмірковувань, що було характерним для античності. Навпаки, здійснювалася активна критика на ґрунті християнських уявлень античних способів пояснення та розуміння світу й людини, а також пояснення та тлумачення тієї реальності, що зафіксована в текстах Святого Письма. У цій ситуації «знання людини виявляється частиною пізнання його Богом, – зазначає *С. Кримський*, – тобто стану приходу Софії чи Божої Премудрості, станом осягнення повноти первинного задуму любові, за яким здійснюється творіння світу та всяка творчість»²¹. Ці завдання можна було вирішити лише за допомогою пізнання, оскільки середньовічна людина з часом переймає від античності звичку розмірковувати, думати та мислити, а також усвідомлення того, що нова реальність була не лише бажаною, а й переважно незрозумілою.

У контексті кожної культури виникають свої типи комунікації й типи особистості, що також передбачає нові форми мислення. Міркування в античній культурі дали змогу конституювати абсолютно новий тип комунікації: не людини з богами, а однієї особи-

¹⁹ *Розин В. М.* Мышление и творчество. С. 328.

²⁰ *Мамардашвили М. К.* Философские чтения. С. 250.

²¹ *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів. С. 81.

стості з іншою. *Сократ* за допомогою розмірковувань міг переконати людину у своїй правоті, адже в дискусії особу змушують відмовитися від її власних знань на користь інших, що розділяють особистість, яка розмірковує. Створення *Арістотелем* логічної культури мислення – це такий тип комунікації, коли завдяки розмірковуванням індивіди починають підкорюватися загальновідомим правилам, які дають змогу отримувати несуперечливі знання про реальність. Тобто нова особистість – це не лише самостійна людина (як *Сократ*), а й та, яка підкоряється суспільному порядку. «Метафізичні міркування *Платона*, – зазначає *Л. Свендсен*, – породжені зовсім не теоретичним інтересом. Він хоче дати людям краще життя і переконаний у тому, що необхідною умовою для цього є знання»²².

Зазначений порядок обґрунтовується активністю мислення, що виступає в різних формах і типах. У цьому контексті можна говорити про художній, релігійний, моральний, проєктний, фантастичний та інші типи мислення. Для прикладу можна розглянути художнє мислення. Так, у сучасному мистецтві продуктом стають твори, які створюються не лише завдяки натхненню, а й за допомогою інших виражальних засобів (наприклад, художніх концепцій, жанрових і драматургічних особливостей). Проте мистецькі засоби не можуть існувати поза знаннями та їх об'єктивацією. Створення художньої реальності вимагає об'єктивації відповідних подій. Водночас художник не лише конституює її, а й стежить, які події виникають внаслідок його творчості. «Художник виносить із хаосу різновидності, які вже не відтворюють чуттєве тим або іншим органом відчуття, але самі створюють істоту чуттєвості, істоту-відчуття в плані неорганічної композиції, здатної знову дати нам нескінченність»²³, – зазначає *Ж. Дельоз*. Для мистецтва характерна одночасність конституювання (обумовлення) реальності та її художнього пізнання. Усі вказані «епістемічні моменти й передумови виникнення ідеї застосування виражальних засобів і конституювання художньої реальності належать до художнього мислення»²⁴. Те саме можна сказати про «творче», «проєктне» та інші способи і типи мислення.

Сьогодні формуються нові способи комунікації й нова особистість: завдання привести іншого до себе й самовиразитися трансформується у вимогу *прийти до іншого* («зустріч-подія»), а також потребу дбати про інших або збереження природи й безпечний розвиток людства, а не лише про себе. У цій ситуації суттєво змінюється структура думки й умови для «думки-зустрічі», «думки-події», коли починають здійснюватися нові соціальні проєкти. Одним із перших соціальних проєктів можна вважати філософську діяльність *Арістотеля* та його школи: нормувати міркування й докази і потім заново, з огляду на здобуті результати, отримувати знання про окремі сфери життя, що спричинило створення науки того часу. Другий проєкт – це перебудова аристотелівського «Органону» й античного світогляду за допомогою текстів Святого Письма. Третій проєкт, який належить до XVI–XVII ст., є не менш грандіозним – опанування силами природи, створення нових наук про природу та про нову інженерну практику. Четвертий проєкт, який виник у наш час, – «переведення цивілізації на шлях контрольованого й

²² *Свендсен Л.* Філософія філософії. М.: Прогресс-Традиція, 2018. С. 37.

²³ *Делез Ж.* Что такое философия. С. 370.

²⁴ *Розин В. М.* Мышление и творчество. С. 333–334.

безпечного розвитку»²⁵. Проте в кожному з наведених етапів можна побачити, що розпад наявної культури чи становлення нової створюють широке поле для «мислення-зустрічі», «мислення-події». У цей період зазвичай здійснюється критика традиційних способів мислення та створення нових підходів, які відкривають шлях до розуміння нової реальності.

Видатні мислителі, починаючи з *Платона*, стверджували, що необхідною умовою справжнього мислення є робота людини над собою, яка спрямована на конституювання та зміну власної особистості. Так, *М. Фуко* вважав, що філософ – це людина, яка критично ставиться до себе, до всього, що вона робить, до того, як мислить і відчуває, людина, яка постійно відтворюється, конститує, аналізує та визначає власні межі. У праці «Що таке просвітництво?» *М. Фуко* зауважував, що критика власне і є «аналізом меж і рефлексія над ними»²⁶, а *М. Мамардашвілі* у своїй «Естетичі мислення» трактував цю роботу як «особливий духовний досвід», під час якого людина «може збагнути і відкривати інший світ (світи) і вчиться жити в ньому»²⁷. Життя – це постійний пошук і постійне навчання.

Перша характеристика мислення – це спосіб отримання людиною одних знань на ґрунті інших і систематизація уявлень про реальність (схеми, поняття тощо). Друга властивість – це водночас спосіб пізнання реальності, який забезпечує становлення та функціонування культури, а також необхідна умова реалізації особистості, яка в процесах комунікації розв’язує проблему невідповідності загальноприйнятих і власних уявлень про світ і про себе. Третя ознака мислення – це такий спосіб зміни уявлень про середовище, який, попри знання про нього та реалізацію особистості, є умовою узгодженої соціальної поведінки. Четверта характеристика визначає, що мисленнева активність стає власне мисленням лише тоді, коли вона нормована (зразки, правила логіки, категорії, тощо). Водночас мислення створює окрему, самостійну реальність, інший, ідеальний і конструктивний, світ, на відміну від звичного. У його межах виникають нові когнітивні явища. Нормування мислення забезпечує можливість, з одного боку, здобувати знання без суперечностей та інших перешкод, а з іншого – отримувати знання, яким властива «прагматична адекватність», або істинність. П’ята ознака передбачає надання реальності певної системи: так з’являються картини світу, антропологічні характеристики, моделі культури. У їх межах здійснюється пізнання реальності й самопізнання. Особливістю традиційного розуміння реальності є нездатність відрізнити три функції мислення – соціального та персонального середовища, комунікації і його соціальної ролі. Сучасна філософія, навпаки, наполягає на пріоритеті особистості та її персонального простору. Шоста характеристика: під час створення нової культури чи вирішення соціальних проблем, а також подолання кризи й становлення особистості мислення – це новий досвід життя й конституювання нової реальності. У «функціонуванні культури й особистості мислення працює як своєрідний механізм»²⁸.

²⁵ Розин В. М. Там само. С. 330.

²⁶ Фуко М. Что такое Просвещение? Вестник МГУ. 1999. № 2. С. 132–149.

²⁷ Мамардашвили М. К. Философские чтения. С. 481.

²⁸ Розин В. М. Там само. С. 332.

Те саме можна сказати про науку, історія якої показує, що значна кількість ідей, які оновлюють наукову картину світу, виникли всупереч відомим фактам, умінням вийти «за межі». Така невідповідність теорій і концепцій робить поле науки динамічним, надає можливість виявити нові факти шляхом мисленнєвої діяльності, а також переглянути ті, що втратили актуальність. Отже, обмежувати наукову чи академічну діяльність лише пізнанням, тобто накопиченням і примноженням знань (фактів, закономірностей, спостережень і узагальнень), – означає вилучити те ціле, частиною якого є знання. Правильніше було б, – вважає *М. Епштейн*, – визначити завдання наукових і академічних закладів не як дослідження, а як мислезнання, інтелектуальну діяльність у формі пізнання й мислення, тобто: 1) установлення наявних факторів і принципів; 2) виникнення нових понять і ідей, які можуть продуктивно використовуватися в розвитку цивілізації. «Знання є інформацією про наявні факти та зв'язки світобудови; мислення – трансформація цих зв'язків, створення нових ідей і уявлень, які можуть бути перетворені в предмети, властивості й можливості навколишнього світу. Мислення переробляє відомі факти, перетворює їх у фікції, щоб деякі з них могли стати новими фактами»²⁹.

У контексті запитів нинішнього періоду розвитку цивілізації потрібно розуміти, що кризові явища сучасного життя (глобальні проблеми, гіпертрофований розвиток особистості тощо) зумовлює необхідність нового етапу конституювання мислення. По-перше, це переорієнтація мислення для виконання соціального проєкту – збереження життя на Землі, безпечний розвиток, підтримання природної, культурної й особистісної різноманітності та співробітництва, сприяння становленню нової цивілізації, у межах якої виникають нові метакультури, мораль, а також форми спілкування та мислення. По-друге, це відновлення рівноваги між соціальним і особистісним мисленням, що передбачає обмеження свободи сучасної людини, яка доходить до свавілля, узяття нею відповідальності за свої вчинки й наполегливе здійснення потреб суспільства. По-третє, це робота зі створення нових норм мислення: не лише зразків, правил, категорій, а й методології³⁰. Саме методологія дає змогу, з одного боку, спрямувати й конституювати думку, а з іншого – забезпечити її поліфонію та різноманітність, зокрема в контексті емоційно-естетичних переживань і сприйняття реальності.

У цій ситуації мислення як переоцінка цінностей не вичерпується аналітикою переживань. «Емоційне мислення, – зазначає *Ю. Шилков*, – завжди є процесом співпереживання. Суб'єкт може розібратися в діях і думках іншого лише тоді, коли він зможе поставити себе на його місце, пережити ті ситуації, у яких діяв інший, передбачити, що зробив би він, якби це відбулося з ним. Співпереживаючи іншим, суб'єкт співчуває, симпатизує та розуміє. Усі властивості співпереживань формують нові ціннісні орієнтації суб'єкта»³¹. У результаті виникає стан глибокого задоволення, радості, довіри, упевненості в майбутньому.

Водночас потрібно розуміти, що мислення як *функціонуюча* логіка є постійним вирішальним і визначальним фактором, інструментом досвіду. Він засвідчує, що мислення

²⁹ *Епштейн М.* Знак робела: О будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 51.

³⁰ *Оруджев З. М.* Способ мышления эпохи: Философия прошлого. М.: Едиториал УРСС, 2009. С. 86–87.

³¹ *Шилков Ю. М.* Язык и познание: когнитивные аспекты. С. 364.

керує діяльністю людини. Так, знання відображає світ, але щоб оперувати ним, застосувати для зміни світу й отримання нового знання, предмета або картини реальності, тобто – для створення нового досвіду, потрібна діяльність мислення. Проте для цього необхідно постійно накопичувати та систематизувати інформацію про об'єктивну реальність. Засобом для цього завжди слугувала наука, яка є процесом пошуку знання, що охоплює, пояснює загальні істини або дію фундаментальних законів. Водночас постає питання, особливо суттєве для самовизначення гуманітарних наук: як пізнання співпадає з мисленням? Чи слугує мислення засобом отримання знань чи, навпаки, знання є лише одним зі складників мислення? Між «знати» та «мислити» є суттєва різниця. «Знати» – це мати правильні уявлення або відомості про певний предмет, а «мислити» – означає поєднувати, роз'єднувати та знову поєднувати поняття. Мислення – це динамічна робота з тими явищами, які статично представлені у формі знання. Безумовно, у знання є власна динаміка, яка виражається дієсловом «пізнавати». Пізнання – це процес набуття знань, під час якого неправильні поняття та їх поєднання відкидаються, а правильні зберігаються та накопичуються. Пізнання – це «творче опрацювання понять»³². Моє знання сьогодні – це продукт пізнання, тобто знання, поєданого з мисленням. Знання, взяте поза мисленням, обмежується набутими вміннями. Розвиток історії здійснювався, попри інші фактори, мисленням, але в його поєднанні з досвідом. Тому «не кількісне накопичення засобів виробництва, а мислення й лише мислення розвивало історію»³³, – зазначає З. Оруджев.

Виникнення, ствердження міркувань і мислення в історії культури дало змогу не лише швидко й ефективно отримувати нові знання, а й спричинило усвідомлення складності мислення. Це покаже, наприклад, формулювання і використання апорій *Зеноном Елейським*. Міркування починають застосовувати в суперечках, пізнанні й вирішенні конфліктів. Формуються практики, які називають *дискурсивними*. Для них характерним є, по-перше, отримання знань шляхом міркувань (хоча їх здебільшого здобувають також, наприклад, за допомогою схем пізнання), по-друге, прагнення знайти правильний шлях отримання знань, шлях, зорієнтований на досягнення спільного блага. Міркування в цьому випадку поставали водночас як шлях, який проходить мислення, і пошук цього шляху. В епоху Нового часу, дискусія стала охоплювати не лише мислення, а й методологію³⁴.

Водночас мислення не належить до теорії пізнання і не вкладається в межі знання, оскільки воно створює такі поняття, які існують лише у свідомості, а не в реальності (насправді). Сама реальність може бути поступово змінена відповідно до цих понять. Так виникає створений людиною надприродний світ історії та культури («друга природа»). Мислення є тим доповненням до знань, яке і створює іншу реальність, рукотворний і мислетворний світ, охоплюючи ідеї та цінності, науку й техніку. Мислення виникає не лише вслід за знанням, а й передує йому, створює сам предмет і можливість отримання знань. Навіть такий загальновідомий приклад, як $2 + 2 = 4$, ґрунтується на

³² *Етштейн М.* От знания – к творчеству. С. 331.

³³ *Оруджев З. М.* Способ мышления эпохи: Философия прошлого. С. 122.

³⁴ *Розин В. М.* Мышление: сущность и развитие. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 90.

ідеї числа, одиниці та рівняння. Усі поняття, на яких базується знання, є конструктами думки, які стали настільки звичними, що сприймаються як першоджерела фактів. Усім відома й самоочевидна думка постає як факт. Наприклад, одиниці простору та часу – хвилини, години, метри й кілометри – беруть за основу фактичні знання, але самі ці одиниці сконструйовані окремою думкою, окремим процесом мислення. До того ж, вони належать до історії, культури, моралі й метафізики. Значна кількість думок, ідей, які найбільше вплинули на людство, взагалі не базуються ні на яких фактах. Вони виражають сукупність життєвого досвіду й прагнень конкретної людини, які можуть бути суперечливими. «Любiть ближнього свого». «Усі люди народжуються рівноправними». «Людина – мірило всіх речей». «Людина – розумна тварина». «Людина – гріхозна істота». «Суспільство – це війна всіх проти всіх». «Мета виправдовує засоби». «Життя – диво». «Життя – безглуздя»³⁵. Це – думки, тези, які начебто нічого не означають, але містять колосальний смисл, який ніколи не вичерпується.

Отже, найбільш ймовірно знання можна вважати моментом мислення. Якщо фізик знає дещо про час і простір, то лише тому, що мислення виокремило категорії часу та простору, які навіть можуть співпадати з навколишнім середовищем під час його пізнання. Саме знання не міститься в предметах дослідження, а набувається в процесі пізнання і мислення про них. У цьому контексті *М. Мамардашвілі* зазначав: «Моя думка полягає в тому, що у світі є певні речі, які ми не можемо сприймати, не розуміючи або не знаючи. Слово “знання” я вживаю в смислі розуміння, але це не означає, що ми знаємо ці споглядання, що можемо побудувати теорію. Я повинен сам визначитися в просторі, щоб сприйняти як просторові інші частини простору»³⁶. Для досягнення повноти розуміння та ясності цього потрібно концентрувати предмети нашого міркування і розмислу в пізнанні, життєдіяльності, індивідуальному самовизначенні та самореалізації.

У цій ситуації мислення користується знанням, щоб, правильно відобразивши світ, ще більш впевнено його перетворювати. Знання можна визначити як адаптивний механізм мислення, спосіб його виживання в умовах практичної взаємодії з навколишнім середовищем. Раніше вважалося, що адаптація як механізм дарвінівської еволюції, панує в природі й визначає за аналогією еволюцію видів. Якщо «чуттєва активність організмів створює середовище за їхньою подобою, то інтелектуальна діяльність за власною подобою – культурне середовище проживання»³⁷. Адаптація – це лише засіб трансформації. Знання в такому контексті є адаптивний механізм, за допомогою якого мислення координується з середовищем – природним і культурним – для того, щоб правильніше його трансформувати та пристосувати до себе. Усе, що ми називаємо історією, соціумом і культурою, є результатом такої адаптації дійсності до мислення. Мислення є способом адаптації до реальності.

У філософському контексті знання та мислення співпадають приблизно так само, як поняття маси й енергії у фізиці, – вважає *М. Енштейн*. Коли процес мислення набуває

³⁵ *Енштейн М.* Знак робела: О будущем гуманитарных наук. С. 35.

³⁶ *Мамардашвили М. К.* Философские чтения. С. 472.

³⁷ *Енштейн М.* Там само. С. 37.

«інертного спокою», то воно стає «ідеальним тілом», знання про яке відображає властивості свого об'єкту й сукупності фактів. Натомість розпредметнене знання переходить в «енергію думки», яка розриває стійкі, «пізнані» зв'язки фактів, по-новому поєднує поняття, відриває їх від реальності та перетворює у фікції, які не існують поза мисленням, але можуть надалі втілитися в суспільній практиці, мистецтві, техніці, розширивши тим самим межі реальності. Спільне поле мислення й знання можна визначити як мисленнєзнання (*thinkknowledge*, з одною буквою *k*, у якій *think* зливається з *know*). Ця епістемологічна категорія вказує на співставлення мислення та знання як двох форм інтелектуальної діяльності, а також на способи їх взаємопереходу. У цьому контексті ейнштейнівська формула перетворення маси в енергію може умовно й образно використовуватися як евристична схема трансформації маси знання в енергію думки: $E = mc^2$. «Енергія думки дорівнює масі знання, помноженій на швидкість дисоціації і асоціації його елементів у квадраті рефлексії»³⁸, насамперед мисленнєвій рефлексії.

Мислення в цій ситуації є «енергізацією знання», розривом і перестановкою зв'язків між його елементами, виробництвом нових смислів, «прискорених» у порівнянні з їхнім статичним перебуванням у формі відомих знань і фактів. Питання, яке звільняє елементи судження від їхнього жорсткого зв'язку, припущення інших зв'язків, вільна рекомбінація, реінтерпретація, з'ясування значення кожного з цих нових поєднань, екстраполяція, узагальнення цього судження за подібними елементами інших тематичних галузей, перехід на інший рівень, рефлексія, метаопис, самоопредмечування думки – усе це є етапами і ланками процесу, який описується ейнштейнівською формулою в її гуманітарному вимірі: енергія мислення (E) як перехід елементів знання (T) у динамічний рух (C) і саморефлексивне подвоєння (²). Мислення (1) виводить масу знання з інертного спокою, очевидності, фактичності; (2) розділяє його на елементарні частки, посилює процеси асоціації і дисоціації логічних ознак; зводить рівні руху у квадрат. Енергія думки виникає за допомогою диференціації її внутрішніх зв'язків і утворення нових, які утворюють нові факти реальності³⁹.

Продуктивність застосування системних принципів розуміння мислення пов'язується зі знаходженням певної одиниці, тобто певного способу його аналізу. Дослідження складних явищ або процесів, до яких належить і мислення, завжди потребує їх первісного спрощення, яке давало б змогу визначити основні ознаки, що властиві їм загалом. Знаходження такої одиниці (способу) аналізу мислення надало б можливість стверджувати, що найскладніша його діяльнісна будова, завжди може становити взаємопов'язану сукупність подібних одиниць. Майже всі спеціально-наукові теорії мислення застосовують такі методологічні прийоми та визначають одиницю його аналізу. Так, у логіці «одиниця мислення – то поняття, то судження, у лінгвістиці – речення, а в психології – мисленнєва операція»⁴⁰.

Системна якість мисленнєвої дії як елементарної одиниці аналізу проявляється в тому, що їй властиві всі структурні й функціональні ознаки мисленнєвої діяльності

³⁸ *Этштейн М. С.* 38–39.

³⁹ Там само. С. 42–43.

⁴⁰ *Шилков Ю. М.* Язык и познание: когнитивные аспекты. С. 274.

загалом. У пізнавальному значенні вона є елементарним актом суб'єктно-об'єктної взаємодії, спрямованої на об'єкт, а його носієм є суб'єкт. Структурний аспект мисленнєвої дії визначається компонентами мети, засобів і умов, а функціональний – способом здійснення, або операцією. Кожна мисленнєва дія, спрямована на об'єкт, «досягає певної мети й завершується конкретними результатами»⁴¹. Такі думки стають надіями. І хоча вони не базуються на фактах, але є основою багатьох подій і фактів соціальної, релігійної, культурної історії, яка стає предметом вивчення гуманітаріїв. Зрештою, якби *Х. Колумб* не відкрив Америки, *І. Кант* не написав свої твори, а *Наполеон* не замислив створити новий європейський порядок, і так можна перераховувати далі, філософи й історики не мали б найважливіших об'єктів своїх наукових пошуків і розмислів.

Такий стан у людській історії, – зазначає *М. Мамардашвілі*, – був зафіксований давно, і було зафіксовано символом героя. Це героїчна свідомість. Тобто якщо ми усвідомлюємо реальність, то лише в «героїчній точці», де ми стоїмо перед хвилиною, з одного боку, а з іншого нічого немає гарантованого, на що ми могли б спертися. І тоді, як не парадоксально, ми перебуваємо в реальності. «Адже реальність – це завжди інше, ніж ми звичайно думаємо, і частіше всього вона відкривається для нас «священним жахом», а не просто «холодним мисленням», думкою, що прокидається. Герої – це ті, хто перестали породжувати із себе «неіснування». Парадокс мислення полягає в наступному: «той, хто із себе перестав породжувати неіснування, фантазми, привиди, він же першим і може називати існуюче, давати їм назви»⁴².

У цьому, очевидно, і полягає творчість «героя», який породжує «неіснуюче», яке потім стверджується в якості реальності. З іншого боку, творча функція самого мислення, яке активізує діяльність «героя», тобто суб'єкта – пізнання, соціальної, політичної, культурної діяльності, визначеної певними цілями. Вони опосередковують спрямованість мислення на об'єкт, формуються під впливом суспільно-практичних потреб суб'єкта, виражають знання та їх неповноту про об'єкт. Поставлені цілі «детермінують і активізують мисленнєві дії: по їх проясненню і формуванню в спрямованості до результатів». Розходження поставленої мети і результату коректується «нормативно-ціннісними можливостями мети»⁴³. Це дає суб'єкту змогу подати мету у вигляді диференційованої сукупності кінцевих і проміжних цілей мисленнєвої діяльності.

Отже, мислення становить своєрідний «космос», у якому все перебуває та від нього залежить. Мислення виступає у взаємодії зі знанням, яке є інформацією про факти та зв'язки світобудови, трансформує їх у практику життя, створює нові ідеї та уявлення, які можуть опредметнитися в реалії навколишнього світу. Для створення нового досвіду потрібна продуктивна діяльність мислення, яке використовує знання в конструктивному перетворенні реальності. Виявлення основних стимулів та факторів формування мислення стверджує критерії «мислячої людини». Спільне поле мислення і знання постає способом активної інтелектуальної діяльності.

⁴¹ Шилков Ю. М. Язык и познание: когнитивные аспекты. С. 275.

⁴² Мамардашвили М. К. Философские чтения. С. 320.

⁴³ Шилков Ю. М. Там само. С. 280.

4.2. Параметри розумного мислення: «ratio» і «creative»

Формування мислення відбувається в процесі соціальної діяльності в економічному, політичному, культурному аспектах. Особливо важливе значення здатність мислити має для науки, для процесу отримання знань. Продуктивне наукове пізнання є складною сферою, яка вимагає концептуального й конструктивного мислення, заснованого на розумі. Завдяки розумному мисленню формуються теорії, концепції, проекти. Цінність і роль людини в науці та соціально-культурній діяльності визначається здатністю до мислення, але розумного. Ніхто не буде заперечувати, що розумна людина – це та, яка володіє здатністю до мислення, а на його основі – до наукового пізнання. Власне наука починається там, де закінчується знання й починається невідоме. Постає проблема: як досягнути шляхом пізнання і навчання розумного, творчого мислення⁴⁴?

Відомо, що наукову картину світу часто оновлюють ідеї, які сформувалися всупереч наявним знанням і уявленням про неї. Наприклад, запропонована *М. Коперником* геліоцентрична система, яка руйнувала всі тогочасні знання про світ і його будову. Вказана система пройшла складний шлях ствердження, але через два століття наука епохи Нового часу з її раціоналізмом, емпіризмом не набула б авторитету і визнання. Філософ і методолог науки *П. Фесрабанд* сформулював правило «контріндукції», яке рекомендує нам вводити й розробляти гіпотези, несумісні з обґрунтованими теоріями та фактами. Учені природничих дисциплін використовують це правило контріндукції частіше, ніж гуманітарії, хоча саме вони спроможні на більші структурні прориви, прозоріння й осяяння, з огляду на нестійкість і розмитість їхніх власних теоретичних парадигм. Розвиваючи свою думку, *П. Фесрабанд* підкреслює: «“Контрправило”, яке рекомендує розробляти гіпотези, несумісні зі спостереженнями й експериментальними результатами, не потребує особливого захисту, оскільки не існує ні однієї більш-менш цікавої думки, яка узгоджувалася б з усіма відомими фактами»⁴⁵. Така невідповідність доказів і концепцій динамізує простір науки, дає змогу визначати нові аргументи та переглядати старі, що зумовлює розвиток пошукового, креативного мислення.

У контексті зазначеної проблеми наука й наукова діяльність повинні бути спрямовані на здобуття навичок розумного мислення. Що таке *розумне мислення*? Як визначити «розумність»? Що таке *навчання* і *уміння навчатися*? Для нової пізнавальної стратегії потрібна відповідна теоретична база. Зокрема, філософська, яка ґрунтується на ідеї соціалізованого пізнання і навчання, тобто на уявленні про мислення як «публічну» діяльність; лише публічна активність підлягає корекції й самокорекції. Професор *М. Ліпман* негативно ставиться до концепцій, які зараховують свідомість і мислення до «внутрішніх процесів», до того, що *Л. Вінтгенштейн* називав «приватним досвідом». «Ми часто припускаємо, – стверджує *М. Ліпман*, – що мислення є внутрішньою властивою нам приватною справою, оскільки оцінюємо його також як щось таємниче й незбагнене.

⁴⁴ *Ештетейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. С. 49.

⁴⁵ *Храмова В. Л.* Культурологические образы науки в постпозитивизме. *Софія. Культурологічний журнал.* 2011. № 11. С. 41.

Однак тоді люди – оскільки ця реальність для них не прозора – були б не здатні застосовувати критерії, які надають їм можливість відрізнити краще мислення від гіршого»⁴⁶. Ця можливість здійснюється завдяки тому, що ми все ж розуміємо, коли саме люди міркують правильно, і нам вдається аналізувати їхні аргументи і докази.

Свою філософсько-теоретичну позицію *М. Ліпман* називав «критичним раціоналізмом». Цим словосполученням ідентифікували свої загальні погляди багато філософів – зокрема *К. Поппер*. На його думку, наш розум – це «філософський міф обскурантизму», що нагадує дошку, позначену знаками «традиції» та «культурної еволюції»⁴⁷. Те, що підлягає дослідженню або доказу, – це гіпотези (ідеї, теорії), які застосовують для вирішення певної проблеми. Ніхто не зважає тіла, не описує форму, не розраховує відстань до центра Місяця, не рахує піщинки всіх пустель, адже це нікого не цікавить, оскільки наша культурна пам'ять потребує іншого. Розум, звільнений від забобонів, буде пустим, а не чистим, як очікують деякі. «Спостереження без теорії не існує. Усі вони, особливо експериментальні, ґрунтуються на гіпотезі»⁴⁸. Вона продукується творчими інтенціями мислення. Наукова проблема часто полягає в нездійсненому очікуванні: за своєю логічною природою вона є суперечністю між усталеними та новими знаннями. Отже, дослідження розпочинається з творчого подолання перешкод. Необхідним у цьому контексті постає розуміння відмінності між відкриттям і його доказом. Одна справа походження ідей, і зовсім інша – їх доведення. У вчених немає привілейованих джерел: міф, метафізика, сон, галюцинації можуть зумовити відкриття. Важливо при цьому, що вони повинні закріплюватися фактами, критично осмислюватися й аналізуватися, бути контрольованими й розумно обґрунтованими⁴⁹.

Більш правильно було б визначити завдання наукових і академічних закладів не як дослідження, вважає *М. Епіштейн*, а як «мислезнання, інтелектуальну діяльність у формі пізнання і мислення, тобто: 1) встановлення наявних фактів і законів; 2) виробництво нових понять та ідей, які можуть продуктивно використовуватися в розвитку цивілізації»⁵⁰. З огляду на це, знання можна визначити як інформацію про наявні події, зв'язки світу, мислення – як трансформацію цих зв'язків, створення нових ідей, які з часом також перетворюються в предмети, факти, властивості навколишнього світу.

Важливою для пізнання є теорія, яка містить більше інформації й точніше пояснює реальність. Не варто довіряти кожному твердженню, якщо неможливо довести його істинність. Однак можна й потрібно обрати основну теорію, яка здатна витримати уважний розгляд і осмислення. У цій ситуації «критичний раціоналізм» потребує наведення обґрунтувань, а також відкритості для критики й продуманого спростування. Так, розгляд ліпманівського «критичного раціоналізму» передбачає поєднане проведення: а) аналізу філософсько-теоретичних принципів; б) дослідження методів трансляції філософського знання; в) аналізу практично-навчальних результатів. Не можна оцінювати

⁴⁶ *Ліпман М.* Рефлексивная модель практики образования. Философия для детей. М.: ИФРАН, 1996. С. 92.

⁴⁷ *Поппер К.* Объективное знание: эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2009. 384 с.

⁴⁸ *Реале Дж., Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней. От романтизма до наших дней (4). СПб.: Пневма, 2003. С. 664.

⁴⁹ Там само. С. 665.

⁵⁰ *Епіштейн М.* От знания – к творчеству. С. 50.

теорію, не звертаючи увагу на застосування й практичну ефективність. Критикувати «теоретичні принципи, які мають обґрунтовані практичні докази, можна лише використовуючи нові кращі аргументи»⁵¹. Нова теорія не лише визначає позитивні ознаки, а й спростовує помилки та недоліки старої.

Потрібно враховувати, що пізнання починається з «живого», чуттєвого споглядання, яке пов'язує людину зі світом, а теоретичне знання – це лише надбудова над емпіричним базисом (досвідом). Однак досвід не є абсолютним гарантом неспростовності знання. «В емпіричному базисі об'єктивної науки, – пише *К. Поппер*, – немає нічого “абсолютного”. Наука не стоїть на твердому фундаменті фактів. Жорстка структура її теорій піднімається, так би мовити, над болотом. Вона подібна до будівлі, спорудженій на палях. Ці палі забиваються в болото, але не досягають жодної природної або “даної” основи. Якщо ж ми перестали забивати палі далі, то зовсім не тому, що досягли твердого ґрунту. Ми зупиняємося тоді, коли переконуємося, що палі достатньо міцні і здатні, хоча б деякий час, витримувати тягар нашої структури»⁵². Таким чином, емпіричне обґрунтування повинно бути теоретичним обґрунтуванням.

Так, *П. Гайденко* під час аналізу ролі теорії вказує: «Дослідження історичних типів наукової раціональності закономірно починають із вивчення та співставлення наукових теорій. Однак це лише перший крок, оскільки порівняльна робота вимагає осмислення категорій, якими оперує вчений, (наприклад, число, простір, час, континуум, закінченість і нескінченність, матерія, рух тощо). Це передбачає розгляд філософсько-методологічних передумов наукової теорії, зрештою – реконструкцію того духовного контексту й змістовної мережі, котра в кожну епоху визначає людську діяльність і мислення. Ця сітка становить те незриме загальне тло, де наука, мистецтво та філософія застосовують свої поняття. Без виявлення такого тла навряд чи можливе справжнє осягнення того, що ми нині називаємо *типом раціональності*»⁵³, а у більш широкому значенні – раціональним пізнанням, на якому засновується наука.

У контексті наукового раціонального пізнання *Дж. Дьюї* зазначав, що потрібно протистояти стереотипам, які схильні знищувати наукове дослідження, перешкоджати відкриттям і протистояти енергійному вченому. Адже дослідження – синонім першовідкриття. Наука – це пошук інноваційних, світоглядних теорій. Створення нового знання вимагає зруйнування або дезінтеграції старого знання. «Предметом слави й гордості науки, – вказує філософ, – є її суто емпіричний та експериментальний характер. Термін «емпіричний» вказує на те, що джерелом і початком розвитку наукових тверджень є конкретний досвід; поняття «експериментальний» доводить, що так звані закони й універсалії випробовуються та перевіряються стосовно того, яку користь вони можуть принести в подальшому. Якщо це правильне уявлення про науку, то без жодної потреби в доказах воно свідчить, що загальні правила займають проміжний етап... Вони є мостами від одного окремого уявлення до іншого; вони є індивідуальними знаннями такої форми, яка дає змогу використовувати їх для управління іншими фрагментами досвіду.

⁵¹ Юліна Н. С. Философия для детей. М.: Канон+; Реабилитация, 2005. С. 86.

⁵² Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. С. 382.

⁵³ Гайденко П. П. Научная рациональность и научный разум. М.: Наука, 2003. С. 220.

Інакше наукові закони були б лише інтелектуальними абстракціями, критерієм правильності яких слугувала б їх взаємовідповідність. Через це поступово зникла б ознака, яка відокремлює науку від середньовічних спекуляцій»⁵⁴.

Філософські методи раціонального пізнання здавалися *Дж. Дьюї* надто розмитими. Однак для прийняття «наукової раціональності» за зразок оптимального способу мислення і доказів, вважав *М. Липман*, є вагомі підстави. Вирішальними факторами тут є точність когнітивних засобів, передбачуваність гіпотез, інтерсуб'єктивна перевірка, практична ефективність. Не випадково, що багато вчених апелюють саме до цієї моделі. На користь прийняття наукової раціональності свідчить такий серйозний аргумент: оскільки наука досліджує відносини, тобто кількісні параметри, то пізнавальні програми також повинні орієнтуватися на вивчення відносин, а не якостей. Цей вагомий аргумент *М. Липман* не приймає повністю. «Мені здається, що перехід науки від якостей до відносин не має містити в науці індиферентність щодо якостей. Наука робить те, що вона вважає потрібним для елімінації проблем. Якщо пізнавальна практика й повинна починатися з вивчення відносин, то це не означає, що люди, які займаються освітою, мають відкинути все моральне, естетичне й перцептуальне, земне й конкретне, усе те, що сприймається безпосередньо в досвіді. Отже, можемо дійти висновку про необхідність покращити рефлексивний елемент освіти, якщо застосування досвіду буде піднято на відповідний рівень»⁵⁵. Освітній процес, який вивчає відносини й поняття, буде сприяти збереженню конкретних і важливих для навчання та пізнання якостей, характеристик речей і явищ.

Доцільною є пропозиція *М. Липмана* розрізняти поняття «раціональності» й «розумності». На його думку, «раціональність» краще тлумачити як організаційний принцип, який належить до оптимального поєднання засобів і цілей. Наприклад, будь-яка бюрократична організація – державна, воєнна, релігійна – стане раціональною, якщо буде оптимально виконуватися мета, заради якої її створювали. Зокрема це стосується освітніх структур. Система освіти раціональна, якщо оптимально реалізовується виховання особистостей, які володіють знанням і навчилися розумно мислити. У раціонально організованій соціальній системі з відповідними освітніми структурами у дітей більше шансів стати розумними особистостями, ніж у нераціональному соціальному устрої. Науковець писав, що в раціональному демократичному суспільстві «освіта може розглядатися як велика лабораторія раціональності, однак більш логічно бачити в ній контекст, у якому молоді люди вчаться навичкам розумності, щоб у подальшому стати розумними громадянами, партнерами й батьками. Несистематично організована спільнота з такою самою структурою інститутів освіти найімовірніше буде формувати людей, які схильні мислити нераціонально»⁵⁶. Результатом будуть соціальні деструкції та невизначеність.

Наука є одним з ефективних способів формування раціональності, яка в поєднанні з філософією освіти здатна здійснити неоціненну допомогу в усвідомленні того, що

⁵⁴ Дьюї Дж. Реконструкція в філософії. Проблеми человека. М.: Республика, 2003. С. 292.

⁵⁵ Липман М. Рефлексивная модель практики образования. С. 93.

⁵⁶ Там само. С. 94.

обраним предметам також властивий прогресивний розвиток, результатом якого стане «творення наукових підходів до пізнання світу, а також формування відповідних бажань і ідей, які надають можливість ефективніше орієнтуватися в соціальних умовах»⁵⁷. Однак повної перемоги наука не отримає, допоки у викладанні кожної дисципліни не буде спрямованості на раціональність, тобто наука пізнання і мислення.

У цій ситуації постає проблема розумного мислення, його особливостей й оптимальних методів удосконалення якості пізнання. Причому різні автори вкладають різне значення в поняття «розумне мислення» (reasoning), «розумна особистість» (reasonable person), «якість розумності» (quality of reasonableness). Одні тлумачать розумне мислення як раціональний і дисциплінований шлях до істини, який охоплює безпомилкове застосування «правил» для висновків і фокусування центральної ролі переконливих аргументів. Завдання розумної особистості – суб'єкта розумності – полягає у відстеженні коректності процесу з використання аргументів. «Успішність розмірковування оцінюється за його послідовністю, відсутністю суперечностей, помилок, індукції, дедукції тощо. Таке уявлення про успішне розмірковування типово для тих, хто перейшов від критичного мислення до логіки»⁵⁸. Отже, воно є проєкцією наукової раціональності, тобто раціонального освоєння світу.

Витоками цієї раціональності є освітній «проєкт модерну», в якому здійснюється конститування «саморядної особистості», котра постає в модусі «творення самої себе». Єдиною опорною точкою в цьому процесі є об'єктивне знання, отримане в результаті раціонального пізнання. «Освіта отримує в модерні, – вказує С. Пролєєв, – кардинально нову культурну роль та безпрецедентну онтологічну значущість, оскільки єдиною дійсністю і достеменністю, яку визнає модерн, є та реальність, яка відкривається самодіяльному суб'єкту і зрештою постає з нього»⁵⁹. Модерна освіта заснована на принципах наукової раціональності, що стає основою розумного мислення людини в процесі самовизначення в соціальній і культурній дійсності.

Розумність, як і раціональність, передбачає аналітичність, точність, недопущення суперечливих суджень. Знання й уміння користуватись елементарними законами формальної логіки обов'язкове. Однак розраховувати на результат – продуктивне розумне мислення, увівши, наприклад, вводити в школу курси формальної логіки, як показує досвід, було б необачно. Окрім цього, недоцільно вводити в шкільні програми логіку в «чистому» вигляді. «Навчання логіці не допомагає учням застосовувати її і працювати з контекстом. Кращий результат дає освіта, яка спеціалізується на використанні повсякденної мови й неформальної логіки, формуючи стиль мислення»⁶⁰, – зазначає М. Ліпман.

Під час вивчення певного предмета (наприклад, фізики) стиль мислення, який істотно визначає підсумок пошуку, на етапі своєї завершальної трансформації охоплює універсальні, пов'язані з категоріально-усеосязними презумпціями епохи, а також загальнонаукові, внутрішньо-дисциплінарні й метатеоретичні компоненти. Вони зумов-

⁵⁷ Дьюї Дж. Реконструкція в філософії. Проблеми человека. С. 255.

⁵⁸ Юліна Н. С. Філософія для дітей. С. 91.

⁵⁹ Пролєєв С., Шамрай В. Освітній проєкт модерну та сучасний університет. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів*. Київ: Пед. думка, 2011. С. 160.

⁶⁰ Ліпман М. Рефлексивная модель практики образования. С. 94–95.

лені характером об'єкта, що досягається на різних рівнях його аналітичного розподілу й специфікою культурної традиції мислення. У своїй синтетичній єдності ці складники утворюють реальну конкретно-специфічну форму пізнання (і перетворення) світу, яка фіксує ситуативний бік свідомості – певний стиль науково-теоретичного мислення. Його «глибинну основу становить необхідна історично визначена конфігурація змістовних розумних (раціональних) норм, які формують смисловий аналіз»⁶¹. Універсальним засобом використання цих норм постає отримання знання з його орієнтацією на об'єктивність.

Розумність (суб'єкт, процес і якість розумності) можна розглядати по-іншому. Зокрема досягнути «розумність» можна на шляху до істини, тобто на її дослідженні, яке перетворюється в усвідомлене «продуктивне судження». Звісно, це досить широке уявлення про «розумність» як фактор мислення. Але воно типове для повсякденного уявлення про неї і, загалом, працює на практиці. Часто розумне мислення прив'язане до специфічного контексту й не завжди будується відповідно до правил застосування причинно-наслідкових зв'язків. Воно охоплює ціннісні виміри, усвідомлення поставленої мети, оцінку якостей мотивації та розуміння. Розумність (reasonableness) у перекладі з англійської мови буквально означає «здатність розмірковувати, мислити, використовуючи підстави», з наведенням критеріїв. Однак підстави (reasons) можуть бути актуальними, моральними, епістемологічними, логічними, естетичними тощо. Таким чином, поняття «розумна особистість» передбачає її здатність оцінювати специфіку підстав, до яких можна апелювати, характер дискурсу, доречний у цьому контексті, який оприявлюється в судженні. Суть проблеми в тому, що наука, яка продукує раціональне пізнання, є не єдиною сферою людської діяльності. Наукове пізнання переважно тільки засіб для розв'язання суспільством своїх багатоманітних проблем. Зводити «усі форми людської діяльності до наукового пізнання або будувати її по його зразку наївно»⁶², – вказує П. Фейєрабєнд.

Розумне судження може ґрунтуватися на припущеннях чи конвенціях, стосовно яких наведення умов і точних критеріїв є неможливим. Коли хтось говорить «Я вірю в Х», але не надає аргументи свого вірування, воно все-таки може бути розумним у тому випадку, коли той, хто висловлюється, бере на себе когнітивну відповідальність за наслідки такого переконання, і вважає його відкритим для будь-якого коректування. Те саме можна сказати стосовно висловлювань про інтуїтивні почуття й уявлення. Доцільний характер дискусії в цьому випадку залежить не лише від обговорення й логічності аргументів, що наводяться, а й «від урахування інтелектуальних уподобань і можливостей тих, хто бере участь у ній»⁶³. Останнє є надзвичайно важливим сьогодні, коли соціум у його розвитку дедалі більше інтелектуалізується, стає серією мисленнєвих подій, які відбуваються вже не стільки в часовій послідовності, скільки одночасно як вибухове розширення цивілізації, експансія мислення, думки у всіх напрямках»⁶⁴.

⁶¹ Храмова В. Л. Культурологические образы науки в постпозитивизме. С. 29.

⁶² Фейєрабєнд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. С. 146.

⁶³ Юлина Н. С. Философия для детей. С. 92.

⁶⁴ Эпштейн М. От знания – к творчеству. С. 68.

Необхідно враховувати амбівалентність розумності. Те, що один вважає розумним, іншому здається безглуздом, оскільки вони відрізняються у визначенні значущості мети й підстав, які потрібно брати до уваги. Наприклад, судження про твори мистецтва чи моральні дилеми часто залежать від різних ціннісних орієнтацій особистості. Але важливо не забувати про основну вимогу: поняття «розумна людина» передбачає відкритість до корекції її поглядів під час залучення до діалогу з людьми, які не поділяють її власних поглядів, а також можливість їх змін щодо предмета дискусії. Такі зміни і переходи й постають процесом мислення. На думку *М. Епіштейна*, «брати участь у процесі мислення – не означає звичайне спілкування, коли співрозмовник ділиться з нами своїми актуальними почуттями й думками, а ми сприймаємо їх як належне, співпереживаємо чи навпаки, погоджуємося або заперечуємо, тобто однозначно визначаємо власне ставлення до їхньої фактичності. Погоджуватися чи сперечатися з *Г. Гегелем* або з *Ф. Ніцше* – приблизно те саме, що вистрілити з глядацького залу в злодія *Яго* на сцені чи встромити ножа в *Івана Грозного*, який вбиває на картині власного сина, чи мріяти про зустріч з улюбленим літературним героєм, відважним лицарем, принцом. Філософське мислення, якщо поставитися до нього концептуально, тобто сприйняти як мислимість, а не як думку, зовсім не вимагає згоди чи незгоди, а допускає одразу те й інше, оскільки розширює континуум мислення. Зазвичай вважається, що завдання мислителя полягає в тому, щоб переконати читача, навіть йому своє уявлення про світ. На мій погляд, обов'язок мислителя – викликати ефект згоди-незгоди, мисленнєвий катарсис, інтелектуальне осяяння. Читач раптом пізнає, що можна думати по-різному, а мислення містить протимисленнєвість, і цим нескінченно збільшується сама сфера думки»⁶⁵.

Сьогодні людина не уявляє себе без інформаційних технологій. Це результат швидкого прирощення знань, що неминуче вимагає відповідного якісного мислення, здатності до творчих рішень у нестандартних ситуаціях і, як наслідок, відповідальності за те, що відбувається. Така ситуація наповнює особливим змістом життєвий простір людини, є своєрідним полем її самореалізації. Від рівня наповнення мислення індивіда знанням, яке визначає життєві принципи і установки, зрештою залежить доля цивілізації. Однак це не «лінійний процес. З історії філософії відомо, що для *Арістотеля* знання – одне, для *Ф. Бекона* – друге, для *І. Канта* – третє, для психолога – четверте тощо. Кожний по-різному відповідає на запитання про те, що таке знання. Чи не є це «чистим суб'єктивізмом», адже концептуалізація істотно визначає і спосіб одержання «знання про знання», і способи його використання? Але коли говоримо про те, як знання влаштоване, то стверджуємо різне його розуміння, відповідно до наших епістемічних концептів»⁶⁶, наприклад, природничо-науковими або феноменологічними.

Природничо-наукове знання належить, з одного боку, до математичних моделей природних процесів, а з іншого – до природних процесів, приведених технічним шляхом у відповідність із цими моделями. Таку «другу природу», написану на мові математики, ще потрібно було сформулювати. Цим і займалася потім упродовж декількох століть

⁶⁵ *Епіштейн М.* Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. М.: Новое лит. обозрение, 2004. С. 105.

⁶⁶ *Розин В. М.* Мышление: сущность и развитие. Концепции мышления. Роль мыслящей личности. Циклы развития мышления. М.: ЛЕНАНД, 2015. С. 59.

наука. Згідно з феноменологічною концепцією, якщо дослідник обере правильну установку, буде мислити без підстав, якщо буде довіряти своїй свідомості, то предмет сам виникне у своїй унікальності та сутності. У межах цієї концептуалізації феноменолог може реконструювати «умови мислимості» своїх уявлень, виявити «горизонт своєї свідомості»⁶⁷. Це буде для нього неявним знанням, відкритим завдяки діяльності розумного мислення або мислення рефлексивного. У низці досліджень наведено позицію, що людська діяльність у процесі свого розвитку охоплює розум, рефлексію, мислення. Кожний новий досвід рефлексивного освоєння реальності й отриманого з його допомогою знання формує розуміння, тобто розумне ставлення до світу, ситуації, події. Це змінює суб'єкт пізнання, тобто світобачення людини.

Разом із когнітивною ознакою самокорекції поняття «розумна особистість» охоплює морально-етичні характеристики. Розумно мисляча особа пропонує власну думку у вигляді переконливих для іншого аргументів і «не вважає власну інтуїцію й самоочевидність для розуму достатніми»⁶⁸. Поважаючи права іншої людини, вона пропонує власні думки на розгляд інших у формі доказів, тверджень і відповідає за них. Інакше кажучи, в ідеалі у розумної особистості інтелектуальна відповідальність поєднана з моральною. З огляду на це, існує безпосередній зв'язок між вихованням розумної (мислячої, рефлексивної) особи й демократією. Відповідно до просвітницького соціал-реформістського зразка, *М. Липман* вважав, що «формування розумно поміркованих особистостей – це головна робота раціонально організованого суспільства»⁶⁹. «Розумна», раціональна особа є суб'єктом демократії. Лише спільнота таких людей здатна її побудувати. Спільноти адекватних, критично мислячих людей є основою демократії.

Метою філософії, починаючи з часів античності, було формування розумних, мислячих, соціально і морально відповідальних громадян. «Хто розумний, той добрий», говорив *Сократ*. Реалізація філософських програм навчання залежала від наявних наукових, релігійних, морально-ціннісних і психологічних уявлень про людину та її мисленеву діяльність, які багато в чому визначали домінантні парадигми пізнання й наукових, просвітницьких, педагогічних практик. Це сприяло формуванню різних освітніх моделей, проектів, концепцій, які пропонували власне бачення процесу навчання і виховання особистості. Однак головною проблемою було і залишається формування особистості, яка здатна до розумного мислення, важлива роль у ствердженні якого належить філософії. Основою філософії є ідея, виражена в «кантівському охарактеризуванні просвітительського мислення як імперативу, що змушує нас використовувати власний розум для подолання своєї безпорадності, у якій ми самі ж і винні»⁷⁰, – зазначає *Л. Свендсен*. Це свідчить про те, що кожна людина несе відповідальність за своє розуміння добра і зла та власні розмірковування та вчинки.

Для філософії в усі часи головне питання її просвітницької діяльності полягало в тому, за допомогою яких засобів можна виховати розумну особистість, які методи та

⁶⁷ Розин В. М. Там само. С. 62–63.

⁶⁸ Грешилова І. А. Философская ориентация в образовательном процессе. *Философия образования*. 2011. № 2 (35). С. 30–38.

⁶⁹ Юлина Н. С. Философия для детей. С. 93.

⁷⁰ Свендсен Л. Философия философии. С. 30.

форми навчання можна застосовувати для покращення мислення людей, особливо молодих. Низка видатних вчених вважає: якщо навчання є прищепленням навичок розумного розмірковування, чому б не напрацьовувати їх у межах звичайних шкільних предметів? Так, *Дж. Рэйл* зазначав, що навчитися розумно розмірковувати можна в школі, а *Б. Рассел* називав логіку й математику найкращими засобами «розвитку мислення»⁷¹. Водночас ніхто не заперечував пріоритету філософії, мистецтва, науки загалом.

У цьому контексті заслуговує уваги думка про те, що для повноцінного формування мислення важливо поєднати заняття й позаурочні інтереси, запити, захоплення. Обов'язково потрібно виховувати кмітливість, яка полягає в здатності швидко переключатися з одного об'єкта пізнання на інший, зберігаючи інформацію, встановлюючи зв'язок між різними думками. Уміле використання розумових сил також полягає в розвитку відчуття, сприйняття, уявлення, фантазії. Це найбільш необхідна умова мислення. Необхідно «навчити дитину здатності захоплюватися, дивуватися, що є одним із найважливіших стимулів розумового розвитку»⁷². Для формування мислення виняткове значення має матеріал, у якому переплітаються причинно-наслідкові, часові, функціональні зв'язки, зароджуються питання, які вимагають відповіді. Думка одного учня «пробуджує» ідею іншого. Так виникає і формується інтерес. Зацікавлення – це особливе емоційне «забарвлення» думок, які супроводжують процес оволодіння знаннями, від його «яскравості» залежить уміння використовувати пам'ять. Процес навчання повинен «захоплювати». Навіть сухий, одноманітний матеріал може стати цікавим, якщо «учень власними зусиллями відкрив у ньому невідоме і зрозумів його»⁷³. Таким чином, потрібно зацікавити учня, пробудити в ньому інтерес до навчання.

Інтерес і зацікавленість завжди були головним мотивом пізнання, відкриття, діяльності та творчості загалом. Інтерес кваліфікується як «зацікавлене мислення». Воно «краще ілюструється актами мислення, коли ми щось оцінюємо, переживаємо афекти, активно впорядковуємо справи, відчуваємо емпатію до когось. Зацікавленість не зводиться до ціннісного чи емоційного компоненту. Педагоги, які займаються вихованням навичок мислення, повинні поєднувати в роботі когнітивні, творчі, емоційні й неформальні моменти. З метою покращення мислення учнів їх якнайчастіше потрібно примушувати творчо мислити, думати про творчість, критично досліджувати та міркувати про турботи (*caring thinking*). Потрібно так формувати їх відчуття, завдяки яким людина не просто пізнає світ, а здатна мислити про нього й людей, які в ньому живуть, боротися за досягнення їхнього блага»⁷⁴. У результаті досягається ефективність сприйняття, яке більшою мірою залежить від уміння зіставляти нове з вивченим раніше.

Реформування освіти, яке проводиться сьогодні в Україні, часто свідчить про педагогічну обмеженість викладання традиційних предметів у навчанні навичкам розумного мислення. Головний критичний аргумент такий: у цьому випадку учнів навчають

⁷¹ *Рассел Б.* Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. М.: Республика, 1998. 479 с.

⁷² *Сухомлинский В. А.* Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. С. 178–179.

⁷³ Там само. С. 189–181.

⁷⁴ *Липман М.* Рефлексивная модель практики образования. С. 95.

мислити на основі готового матеріалу академічних дисциплін, тобто осмисленого авторами підручників і поданого вчителями. Однак справді новаторське мислення з'являється тоді, коли навчання ведеться на основі знання, яке вимагає самостійних пошуків. Оптимальною дисципліною в цьому плані є філософія, яка безпосередньо (а не опосередковано) займається розвитком мислення. Разом із тим, для формування розумної, творчо мислячої особистості необхідне соціальне середовище (шкільний клас, студентська група, науковий колектив)⁷⁵.

Таким середовищем, наприклад, була Академія Платона, гурток Блумсбері в Кембриджі, який об'єднав декілька десятків інтелектуалів на початку ХХ століття. З гуртка вийшли особистості, думка і позиція яких в кінцевому рахунку визначала творче життя Англії – *Леонард і Вірджинія Вулф, Е. М. Форстер, К. Белл, Р. Фрай, Л. Стречі* і, зрештою, *Дж. Мейнард Кейнс*⁷⁶. Вишальну роль у створенні соціального середовища в усі часи відіграла філософія, яка постає в різних контекстах. У випадку *Б. Блумсбері* – це філософія неопозитивізму. Філософія відкриває можливості розвитку мислення.

На думку *М. Епштейна*, навіть у повсякденній мові ми часто вживаємо «мислиме» як синонім «можливого», а «немислиме» – «неможливого». Згідно з визначенням *Г. Лейбніца*, «можливе – це те, що не містить суперечності, тобто $A = \neg A$ », а основний закон мислення (несуперечності) вимагає її унікати. Наприклад, можна уявити світи, які складаються з води або з вогню. У цьому смислі світи *Фалеса* й *Геракліта* – можливі. Можна оскаржити істинність суджень про воду чи вогонь як про субстанційні першоджерела. Якщо філософія є дискурсом про реальне, тоді філософія *Фалеса* і *Геракліта*, з критичного погляду – хибна. Однак «взята в модальності можливого, вона зберігає свою цінність як досвід відтворення одного з уявних світів, як послідовність кроків, що розширюють межі мислимого»⁷⁷.

Філософія формує базові форми мислення. До них належать здібності, уміння, навички, необхідні для читання, говоріння, слухання, рахування та експериментування. Саме їх вивчають у школі (до школи, навчившись говорити й поводитися з предметами, людина засвоює первинні форми мислення, які потім використовує впродовж життя). Вважається, що базові навички, які ми здобуємо в школі, прості. Однак насправді в кожній із них задіяний нескінченно складний спектр меганавичок, різноманітні ментальні акти. Свою роль у ньому відіграє «критична, мотиваційна, обґрунтовальна діяльність розуму. Вона розвивається разом з усіма іншими навичками, а не як додаток до них. Одне з головних завдань у навчанні полягає в тому, щоб розкрити й упорядкувати сферу когнітивних компонентів, які становлять обґрунтовальну діяльність розуму й можуть бути задіяні навіть в одиничному акті читання, письма, слухання, говоріння чи лічби»⁷⁸, – вважає *Н. Юліна*.

Сьогодні не лише вдумливі педагоги, а й адепти самостійного та інтерактивного навчання готові погодитися з тим, що найбільш адекватною наукою для розвитку ро-

⁷⁵ Юліна Н. С. Філософія для дітей. С. 94.

⁷⁶ Хайлбронер Р. Л. Філософія от мира сего. М.: КоЛибри, 2008. С. 327.

⁷⁷ Епштейн М. Філософія возможного. СПб.: Алетей, 2001. С. 74.

⁷⁸ Юліна Н. С. Філософія для дітей. С. 113.

зумного мислення є філософія. Перед представниками цієї дисципліни постало завдання теоретично обґрунтувати й практично підтвердити те, що вона володіє унікальними засобами, які можуть бути використані для безпосереднього покращення розумної мислєдїяльностї. Вирішення цього завдання вимагає експлікації критерїїв оцїнки розумностї (ї характеристики можливостей філософїї в навчаннї розумностї), та їхнього підтвердження. Так, *М. Липман* видїляє два релевантнї критерїї, за якими можна оцїнювати розумнїсть мислення особистостї: «кїлькїсний і якїсний»⁷⁹. Першїй пов'язаний із фіксацїєю набуття чи покращення лїнгвїстичних, дослїдницьких, когнїтивних, соцїально-психологїчних, етичних, соцїальних й їнших навичок, якї можна аналізувати за допомогою рїзних тестїв. Другий належить до категорїї розумностї чи мудростї, яку вимїряти зовнїшнїми показниками практично неможливо. Зазначена ознака проявляється «у професїйнїй дїяльностї, спїлкуваннї з людьми, сїм'ї, вихованнї дїтей, участї у громадських справах, полїтїцї та їнших видах дїяльностї»⁸⁰. Останнє зумовлено зростаннєм ролї освїти і освїченостї насамперед як форм «символїчного» та соцїального капїталу, якї сприяють успїшному функцїонуванню їндивїда «в соцїальнїй системї»⁸¹ (у суспїльствї мас).

Постає питання про можливїсть введення філософїї в школї, адже в деяких європейських країнах цей предмет викладається. Проти введення філософїї в школї, а особливо в молодших класах, наводять зазвичай такий аргумент: словниковий запас дїтей не дає можливостї адекватно осягати філософські поняття, оперувати ними, будувати логїчнї судження. Фїлософському навчанню мислити мають передувати тривала мовна практика, досвїд умїння читати й писати. Лише тодї можна переходити до предметїв, якї вимагають складних мисленнєвих операцїй. Мовний прогрес, таким чином, безпосередньо залежить від набутого вмїння мислити. Досвїд показав, що всї мовнї предмети – читання, письмо, лїтература – засвоюються краще, коли в учня з'являються здатнїсть розмїрковувати, умїння аналізувати, проводити аналогїї, зїставляти й творчо ставитися до своєї розумової дїяльностї (наприклад, проаналїзувати вїдмїннїсть добра і зла та пояснити їх ознаки). «Розум, – пояснює *П. Гайдєнко*, – вимагає цїлїсностї, завершеностї, замкненостї на самого себе. Однак, окрїм вказаної вимоги, розум визначається змїстовно, і це змїстовне визначення полягає в тому, що принцип або їдея розуму тотожна їдеї добра... І в науцї, і в мистецтвї можна здобути, згїдно з думкою *І. Канта*, лише їлюзїю цїлїсностї та самозавершеностї»⁸². Кантїанська етика виставила перед розумом їндивїда жорсткї вимоги: він має прагнути максимально подолати свої природнї, асоцїальнї й аморальнї схильностї та вади.

Освїтня та науково-пїзнавальна практика підтверджують, що вчити мисленню й мовї потрїбно одночасно. Фїлософське навчання передбачає насамперед вербальнї операцїї з мовними парадигмами. Воно напрацьовує звичку орієнтуватися в мовному багатствї, у зв'язках смислїв і понять, слїв та їх референтїв. Мислення стає «людським мисленнєм»

⁷⁹ Липман М. Рефлексивная модель практики образования. С. 113.

⁸⁰ Юлина Н. С. Философия для детей. С. 95.

⁸¹ Пролєв С. Освітній проект модерну та сучасний університет. С. 164.

⁸² Гайдєнко П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М.: Республика, 1997. С. 95–96.

під дією слів, їх застосування. «Навчена людина» – насамперед та, яка вивчила мову й оперує значеннями слів. Між засвоєнням мови під час активної вербальної практики, з одного боку, і тренуванням навичок хорошого мислення – з іншого, існує прямий зв'язок. Їхнє поєднане використання впливає на академічні успіхи учнів. «Ніщо так не навчає дітей обґрунтованому розмірковуванню, і на його основі мисленню, як ретельне дослідження багатоманітних форм використання мови й пов'язана з цим дискусія про власні спостереження та висновки»⁸³, – зазначав *М. Ліпман*.

Необхідно враховувати, що філософія як продуктивний і перевірений часом спосіб формування мислення виступає в опозиції до формальної логіки. На думку *М. Вертгеймера*, коли ми намагаємося описати процеси мислення термінами традиційної формальної логіки, результат часто виявляється незадовільним. Можна використати послідовні логічні операції, кожна з яких «цілком коректна», але разом узяті вони не відображають «розумний хід думок». На практиці «зустрічаються логічно помірковані, розсудливі люди, які в певних ситуаціях продукують правильні рішення, але вони досить далекі від справжнього злету думки. У процесі своєї діяльності логічне тренування спричиняє обґрунтованість кожного кроку, сприяє розвитку критичного розуму, але саме по собі, очевидно, не призводить до продуктивного мислення. Можна бути точним, але пустим і безглуздим, тому завжди важко описати адекватне мислення»⁸⁴.

У цій ситуації мовна практика, хоча й інтенсивна, є недостатньою для розвитку продуктивного мислення. Окрім того, обмежена практика звичайних шкільних предметів з їхньою специфічною дисциплінарною мовою може «сковувати» формування мислення й розмірковування. Порівняно з нею звичайне спілкування в колективі, сім'ї більше стимулює розвиток інтелекту та мислення. Подібна розмова менш упорядкована, але більш різноманітна, її смислова канва зрозуміла дитині. «У ранній період у звичайних родинних стосунках «мислення дитини, – зазначає *М. Ліпман*, – робить колосальний стрибок, пов'язаний із засвоєнням природної мови. Поява вміння говорити означає, що одночасно засвоюються семантика, синтаксис і логіка. Вивчаючи мову, дитина ставить суб'єкт перед предикатом, наводить об'єкти для транзитивних дієслів, доходить висновку, що заперечення наслідків умов охоплює відкладання умов, описує, пояснює й навіть виходить на метакогнітивний рівень, висловлюючи судження про істинність чи неправдивість висловлювань»⁸⁵. Усі знають про вагоме значення ранньої мовної практики в засвоєнні семантичних, синтаксичних і логічних навичок, які слугують впродовж усього подальшого життя в якості платформи, на якій будується життя людини розумної. Диспозиція до засвоєння мови існує поряд із когнітивною. «За рівних умов, ті, кому пощастило зберегти в цілісності й функціональній активності набір когнітивних умінь, набутих у ранньому дитинстві й на початку навчання, а також ті, у кого когнітивні навички підтримувалися й розвивалися сприятливими соціальними умовами, можуть досягти позитивного результату»⁸⁶, – доходить висновку *М. Ліпман*.

⁸³ *Ліпман М.* Рефлексивная модель практики образования. С. 97.

⁸⁴ *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. С. 36.

⁸⁵ *Ліпман М.* Там само. С. 96.

⁸⁶ Там само.

Одним із дискусійних питань у визначенні ролі освітніх інструментів, зокрема філософії, у розвитку мислення є співставлення усного мовлення й письма. Вербальна практика, головним чином, використовує усне мовлення. У цій програмі мало уваги приділяється розвитку письма, але письмо є вищий рівень семіотичного вміння й мислення. Тут виникає можливість знаково фіксувати в пам'яті образи, сприйняття, враження, емоції та вільніше розпоряджатися ними. Однак для того, щоб з'явився цей етап і дитина без особливих труднощів оперувала мовною символікою, вона повинна накопичити достатньо багату практику усної, живої, спонтанної мови, у якій час від часу відбуваються порушення граматичних норм, логічні «стрибки». У ній потрібно широко застосовувати аналогії, метафори, ілюзії, неправильні словосполучення, двозначності. «Організоване розумне розмірковування, – зазначає *Н. Юліна*, – формується на засадах набутого в дитинстві вміння розбиратися в структурному потоці живої мови, виокремлювати в ній суттєве, фіксувати суперечності, відрізняти метафори від реальності тощо. Саме її необхідно насамперед залучати в мисленні, і на її розвиненій базі легше здобуваються семіотичні навички читання, письма, оперування математичними й іншими символами»⁸⁷. Враховуючи роль читання для розвитку мислення, під час навчання важливо давати для розуміння текст, насичений розумними, філософськими ідеями, які спрямовують освітній процес в організоване русло, збагачують усне мовлення й водночас роблять мислення більш послідовним, змістовним і аргументованим.

У контексті значення для розвитку мислення освоєння символічних форм мови, важливо враховувати її «індивідуальні» і «соціальні» («публічні») форми. Обидві форми мають свої плюси. Мислення «про себе» як «мислення про мислиме» стимулює «суб'єктивні фантазійні й інтерпретаційні здібності мислення»⁸⁸. Воно пов'язане зі словом, мовленням і спілкуванням. Кожна розмова – це насамперед розмова з собою, діалог свідомості та «знакової свідомості». Розмова постає як ланцюг «взаємних заперечень і узгоджень». Запереченням є обдумування почутих слів, мовчання, обман. Перша промова (розмова) складалася з вимог і наказів. «Перший гріх» – це не виконати сказане, не послухатися (Адам і Єва не послухалися Бога і були покарані вигнанням із Раю). Щоб «побачити» та зрозуміти себе, потрібно заговорити. Людина заговорила, почала думати, мислити та «побачила» себе. І зрозуміла, що вона не говорить, а мислить через мову⁸⁹.

На думку *М. Епштейна*: «специфічним предметом філософії, на відміну від інших наук, є не мислення й не суще, а мислиме. Потрібно відрізнити філософію як «мислення про мислиме» від кантівського епістемологізму й гегелівського панлогізму. Те, що пропонується формулою «мислення про мислиме», є спробою збагнути «механізми мислення» та вказати критерії його об'єктивної істинності. «Мислення про мислення звернене саме до себе, як чиста рефлексія, самоаналіз мисленневих здібностей і процесів. Воно не обмежене цим герменевтичним колом самоінтерпретації, а навпаки – відкрите всьому, що перебуває за межами мислення як такого. Причому філософське міркування співставляє найменші одиниці (конкретну річ, явище) з найбільшою одиницею (Всесвітом).

⁸⁷ *Юліна Н. С.* Філософія для дітей. С. 101.

⁸⁸ Там само. С. 102.

⁸⁹ *Гиренко Ф. И.* Абсурд і реч. Антропология воображаемого. М.: Академ. проект, 2012. С. 84.

Очевидно, що мислиме не є самим мисленням, а те що відкривається йому в ролі близької чи віддаленої можливості»⁹⁰.

Практика пізнання та навчання показує, що «мислення про мислиме» стає реальною під час читання відповідних текстів та їх інтерпретації. З огляду на це, заняття має бути побудоване за аналогією зі «сократичною бесідою» або діалогом: удома діти читають «філософську» повість «про себе», у школі – у голос по черзі за абзацами. Акт читання в цьому випадку здійснюється не лише для себе, а й для іншого, щоб бути успішним класом як колектив, а суб'єктивна інтерпретація прочитаного обговорюється. Інакше кажучи, це – «публічний» акт, який має свій філософський, інтелектуальний і етичний аспекти. У цій ситуації розумне мислення передбачає не лише вміння говорити, читати та писати, а й широкий словниковий запас. Чіткість розмови на філософських уроках полягає в розширенні складу мови завдяки поняттям, які не є центральними в інших дисциплінах, але відіграють ключову роль у дослідницькому та рефлексивному навчанні. Це поняття, які позначають розумові (ментальні) стани (*мислити, думка, вдумливий, розум, розумність, міркувати, уявляти, вважати, усвідомлювати, цікавість, допитливість, ідея* тощо); поняття, які використовуються в дослідницькій діяльності (*аналізувати, досліджувати, сперечатися, аргумент, аргументувати, пояснювати, підтверджувати, розумне розмірковування, приклад, істинне, хибне, коректне, правильне, неправильне, релевантне, контекстуальне, критерії* тощо); поняття, що виражають позицію й оцінку інших явищ (*розуміти, розуміння, знати, знання, перспектива, точка зору, різниця, проведення розрізень, загальна картина, повна картина, головна ідея, альтернативний погляд* тощо)⁹¹.

Використовуються й інші, обгрунтовані з позицій філософії, поняття (наприклад, *обдуманій, обгрунтований, умілий, мудрий*). Філософія має навчати, як отримувати раціональні та мудрі судження. Зазвичай «хороше» судження не можна розкласти на деталі, строго класифікувати й навчати правилам його досягнення. У ньому є те, що не піддається точному аналізу: зацікавленість, чутливість до контексту, інтуїція, унікальність переживань висловлювача тощо. Проте «у виробництві судження є свої правила й закономірності, які дають змогу проводити аналіз і на цій основі навчати. Точніше показати, як уникати поверхневих, необдуманих висновків, а прості судження перетворювати в рефлексивні, отримані в результаті роботи мислення»⁹². Мислення є «енергізацією знання», розривом і перестановка зв'язків між його елементами, виробництвом нових смислів, «прискорених» у порівнянні з їх статичним перебуванням у формі відомого факту⁹³.

Філософський аналіз засвідчує, що в рефлексивному судженні завжди є два аспекти, а саме – критичний і творчий. Для критичного мислення характерні: чутливість до контексту (як формальної, так і неформальної логіки); самокорекція (фаллібалізм); дотримання певного вибраного критерію (критерію істини, несуперечності та ін.); прийняття до уваги прикладного аспекту (медичного, інженерного, архітектурного тощо). Харак-

⁹⁰ *Епштейн М.* Філософія можливого. С. 77.

⁹¹ *Юліна Н. С.* Філософія для дітей. С. 104.

⁹² *Липман М.* Рефлексивна модель практики образования. С. 98.

⁹³ *Епштейн М.* От знания – к творчеству. С. 48.

терними ознаками творчого мислення є: провідна роль цілісного контексту (холізм); самотрансцендування (саморефлексія); використання багатьох послідовних нюансів, які суперечать один одному (життя – versus – мистецтво); чутливість до практично-прикладного аспекту (наукових гіпотез, творів мистецтва, політичної уяви та ін.). Виокремлення в цілісному мисленнєвому процесі цих двох поглядів досить умовне. Насправді вони перебувають у неперервній взаємодії; їхня гра, зворотний зв'язок, взаємозумовлення й взаємокорекція становлять основу того, що називається «хорошим мисленням», «комплексним мисленням», «продуктивним» або «мисленням вищого порядку (інтелектуальним)»⁹⁴.

У контексті поняття «мислення вищого порядку» потрібно враховувати щонайменше два важливих фактори. Відповідно до першого фактора належна увага приділяється процесуальному моменту, рушійному механізму, які визначають динаміку руху від «простого» мислення до «багатого» й «вищого». Пусковим механізмом є запропонована в певному контексті проблемна ситуація й потреба її розв'язання. Саме вона залучає «механізм пам'яті, співставлення минулого досвіду з теперішнім, загальну оцінку ситуації, гіпотези про розумні кроки, сумніви в їхній правильності, пошук нових гіпотез та ін. На цих засадах здійснюється осмислення проблеми й відбувається творчість нових смислів»⁹⁵. Інший фактор полягає в тому, що проблемна ситуація водночас запускає «критичний і творчий механізми, саморефлексію, самооцінку та корекцію. Творче судження утворюється в результаті трудомісткої й складної роботи, завдяки якій педагогічна стратегія постає програмою смислотворчої, критичної, корекційної діяльності розуму. Вироблення творчого судження нагадує створення мистецького твору: творча уява виготовляє нове, а критична інспекція розуму відсікає зайве»⁹⁶.

Таким чином критичність, критеріальність, творчість, зацікавлення, на основі яких виробляються якісні, творчі судження, є характеристиками мислення «вищого», якісного порядку. Цей тип мислення постає домінантним у філософії, релігії, моральних судженнях, соціальних науках і всюди, де створення нового супроводжується саморефлексією. Історія розвитку філософії, педагогіки, психології показує, що навчати мислити можна і навіть потрібно; оскільки воно допомагає з дитинства наводити хороші докази на користь їх думок із подальшим обговоренням з урахуванням наведених критеріїв. У цьому контексті не менш важливо розширювати наш розум, ментальність і способи її мовного виразу. На сучасному етапі мислення висуває нове завдання: окреслити семантику та граматику «можливих світів». Багатомірність «нових смислових просторів вимагає розширення категорій, які вичерпали себе в логіці нашого трьохмірного простору»⁹⁷, – зазначає *М. Енштейн*.

Філософія та методологія «критичного раціоналізму» в об'єктивному пізнанні відображає логіку розвитку наукового знання і є його «жорсткою» моделлю. Ліпманівський тип раціональності на основі включення філософії використовує освітню практику,

⁹⁴ Юліна Н. С. Філософія для дітей. С. 104.

⁹⁵ Там само. С. 104–105.

⁹⁶ Там само.

⁹⁷ *Енштейн М.* От знания – к творчеству. С. 104.

яка не має жорстких меж. Її можна назвати «м'якою». Таким чином, процес мислення набуває множинності, полізмістовності значень. Дослідження історичних типів раціональності починають із вивчення та співставлення наукових теорій. Вагомими засадами наукової раціональності є точність когнітивних засобів, передбачуваність гіпотез, практична ефективність. У контексті наукової раціональності постає проблема розумного мислення, яке передбачає аналітичність, точність, несуперечливість суджень. Від рівня розвитку розумного мислення залежить подальша доля суспільства та людини.

Аналіз філософських основ мислення з акцентом на навчальному процесі ставить завдання щодо розгляду механізму формування міркування на практиці. Педагогічний досвід показує, що від єдності різних програм залежить інтелектуальне виховання, характер якого визначається індивідуальними особливостями мислення. Аналіз розумової діяльності засвідчує, що для осмислення й збереження в пам'яті обов'язкового матеріалу потрібно прочитати певний обсяг позапрограмної науково-популярної літератури. Здатність абстрактно мислити залежить від продуманих, послідовних, інтенсивних розумових зусиль, що скеровані на осмислення цікавого, бажаного, від чого залежить розвиток пам'яті взагалі. Мислення зумовлює формування інтелектуального середовища учнів, багатогранність духовного життя, постійний обмін інформацією, думками, знаннями.

4.3. Творче мислення особистості в процесах освітньої діяльності

Суб'єктом мислення є вільна особистість, діяльність якої зумовлена набутими знаннями, спілкуванням, культурою. У її межах відбувається діалог, здійснюється співставлення думок та ідей, які перетворюють одна одну на новий смисл (за творчої реакції). Особливість мислення полягає в тому, що воно задовольняє як теоретичні, так і практичні запити та відносини, розгортається як осягнення іншої, відмінної від власної, позиції. Вибудовується реальність, у якій і суб'єкт, і те, кого він намагається осмислити, зрозуміти, немов виникає по-новому. Це відбувається через те, що мислення не «зводиться до пізнання і не вкладається у форми знання, оскільки створює такі поняття, які не мають відповідності в реальності. Навпаки, дійсність може бути поступово приведена у відповідність з цими поняттями. Таким чином, виникає все, що людина «від себе» привносить у дійсність, тобто надприродний світ історії та культури»⁹⁸, – зазначив *М. Епштейн*.

Здатність творчо мислити залежить від інтенсивності розумових зусиль, що спрямовані на пізнання й освоєння теоретичного знання та соціально-культурної практики. Оволодіння правилами і нормами мисленнєвої діяльності, формування вміння рефлексії та саморефлексії є умовою реалізації особистості в ситуації динаміки процесів сучасного глобального світу.

Вказані особливості мислення завжди знаходили реалізацію в процесах здійснення наукової роботи, освітньої діяльності, формулювання проблем і фактів, творення

⁹⁸ *Епштейн М.* От знания – к творчеству. С. 45.

ідеальних об'єктів, здійснення інтерпретацій, осмислення, а також обґрунтування всіх аспектів розуміння їх результатів. До того ж, мислення як спосіб пізнання й освоєння природної та соціальної реальності, постійно змінюється і розвивається, насамперед під впливом оточуючого середовища (соціально-культурного, інтелектуального, ним же створеного). Так, *Платон* і *Арістотель*, *Копернік* і *Ейнштейн* не просто мислили, а відповідали на виклики свого часу. Причому вони не лише створювали щось зовсім нове, а й наслідували традиціям, переосмислюючи та використовуючи їх. Мислення в цьому контексті потрібно концептуалізувати як «деіндивідуальне» утворення, особливу форму соціального життя – «філіацію» засобів, концепцій, теорій, знань, схем, моделей. Субстратом такого мислення є «вдмулива особистість, котра живе міркуванням... Окрім того, мислення розуміється як міркування окремої особистості – *Платона*, *Сократа*, *Галілея* та ін. Однак особистість думає, приводячи в рух деіндивідуальне мислення, відновлюючи його життя – необхідну умову міркування індивіда»⁹⁹, – вказує *В. Розін*.

Історія розвитку культури показує, що шлях мисленнєвої діяльності розкриває всі аспекти природного та соціального світу. Усередині ХХ ст., коли техніка визначилася в ролі найважливішого фактора подальшого суспільного розвитку, вона стала й об'єктом філософського аналізу. Аналізуючи її сутність, *М. Гайдеггер* писав, що шлях до розкриття цієї сутності – це спосіб мислення, який здійснюється через мову¹⁰⁰. Розкриття сутності мислення здійснюється шляхом методологічної рефлексії, тобто міркування, але продуманого й свідомо спрямованого. Це здійснюється не лише через культуру, життя особистості, комунікацію, а й через освіту, яка акумулює всю названу триаду. Мислення становить результат навчально-пізнавальної діяльності в процесі історичного розвитку, воно змінюється, проходячи певні цикли. У цьому контексті, виникнувши, наприклад, в античній культурі, мислення формується й стверджується завдяки діяльності спочатку філософських шкіл, потім – через релігію та церкву, далі за допомогою науки, яка за потреби створювала дослідницькі центри, академії, і, зрештою, університетську освіту. У цьому контексті мислення є діяльністю: з одного боку, індивідів (особистостей), а з іншого – соціокультурною, пізнавальною діяльністю, для якої властиві механізми відтворення, розподілу праці й кооперації, трансляції, комунікації, реалізації певної мети (вирішення завдань) та ряд інших¹⁰¹.

Для усвідомлення цього процесу потрібно зазначити, що способом перетворення одиничних думок у форми цілеспрямованої мислимості є філософія, яка збільшує модальність пізнання світу. Філософія творить багатоліки можливості мислення, оскільки вона містить його численні інтенції. «Мислення – це гра мислимостей, і шойно в цю “гру” залучається філософія, вона виявляє в основі дійсності світ потенцій, які охоплюють сферу актуальностей»¹⁰², – зазначає *М. Енштейн*.

Такою актуальністю постає освітньо-навчальна діяльність, у якій мислення здійснює реалізацію науково-методологічних розробок і планів. Це дає змогу дотримуватися

⁹⁹ *Розін В. М.* Мышление: сущность и развитие. М.: ЛЕНАНД, 2015. С. 232.

¹⁰⁰ *Хайдеггер М.* Вопрос о технике. *Время и бытие*. М.: Республика, 1993. С. 321.

¹⁰¹ *Розін В. М.* Там само. С. 233.

¹⁰² *Енштейн М.* Философия возможного. СПб.: Алетейя, 2001. С. 93.

несуперечності, ясності, системності мислення. Уперше вказане – правильне – мислення було сформульоване *Аристотелем*. «Мислення про неділиме, – писав він, – належить до тієї сфери, де не може бути шахрайством, а там, де (трапляється) обман, відбувається поєднання понять... Однак не завжди розум такий, але мислення, предмет якого береться в його суті, (завжди вбачає) істинне, а не лише встановлює зв'язок між чимось»¹⁰³.

Завдання пізнавально-навчального процесу полягає в спрямуванні мислення (думання) на правильний шлях. Коли новий розмисел заплановується (проектується), його задум сформульований, правильність задається орієнтацією на побудову зразків або методів. Остаточний (хоча і формальний) варіант сутності мислення, створюється логікою в процесі навчально-пізнавальної діяльності. До цього потрібно додати соціальну характеристику, оскільки думає не лише окрема особа, вирішуючи певні проблеми й завдання, вибудовуючи реальність (світ для себе), а й багато інших людей. Освіта як соціальний інститут найповніше може реалізувати завдання залучення індивіда в соціокультурну реальність, що власне й перетворює його в особистість. Останнє зумовлене тим, що мислення, на думку *Аристотеля*, «володіє вищими цінностями: мислення зближує людину з Божественним Розумом, даючи змогу «осягати й виявляти суть речей»¹⁰⁴. Таким чином, *Аристотель* створює нову інтелектуальну дійсність, яка передбачає й вимагає мислення, у простір якого залучений індивід.

Цей шлях цілком укладається в першу стадію формування освіти як нового соціального інституту, коли філософи, вчені, учителі, які входять до нього, змушені прийняти схеми та правила, що задають новий спосіб життя на засадах осмисленої з нових позицій реальності. Це передбачає відмову від традиційної поведінки й учинків, що їй суперечать. На другій стадії формування соціальної структури «інституціональні суб'єкти», тобто ті, хто витримав випробування й прийняв нове середовище, знаходять своє місце і «присотування в ньому»¹⁰⁵. У цій конкретній ситуації вони (інституціональні суб'єкти) починають формувати продуктивні можливості мислення.

Мислення становить ідеальну побудову, яку створюють представники інтелектуальної еліти (філософи, художники, учені). Вони приписують міркуванню певні характеристики, зокрема передумови й механізми отримання знань, їх зміну й розвиток, фактори, які зумовлюють усі ці процеси, необхідність засвоєння правил логіки, нормативних і установчих методів навчання. Водночас «навчання навичками мислення – це дещо зовсім інше, ніж звичайне здобування академічних знань і вирішення конкретних задач, – зазначає *М. Лінман*. – Коли головною метою освіти визнається розвиток мислення дитини, оволодіння вміннями розв'язувати специфічні завдання набуває вторинного характеру; зберігаючи свою цінність, воно більше не є центральним моментом навчання. ...Учні, яким властиве вміння та мистецтво рефлексії, зазвичай здатні знайти потрібне знання, оволодіти й працювати з ним; зворотний порядок не завжди призводить до позитивних результатів. Учні, які багато знають, набагато частіше не в змозі рефлексувати,

¹⁰³ *Аристотель*. О душе. Сочинения: в 4-х т. М.: Мысль, 1975. Т. 1. С. 97, 99.

¹⁰⁴ *Розин В. М.* Мышление: сущность и развитие. С. 235.

¹⁰⁵ Там само. С. 236.

некритичні й не вміють досліджувати»¹⁰⁶. Останнє не завжди усвідомлюється як у школі, так і під час навчання у виші.

Для розуміння цього факту потрібна певна «ідея когнітивної майстерності», яка дасть змогу підняти формування мислення на вищий рівень. Досягається «вищий рівень» за допомогою використання творчості й раціональності. Але як перше, так і друге не існує відокремлено. Необхідно визнати, що базою для матеріалів і методів навчання є осмислений відбір і впорядкування всього, життєво важливого на даний час, а також тверда відмова від того, що втратило свій сенс сьогодні. Становлення системи поглядів, яка є необхідною не лише для формування й ствердження мислення, а й для вдосконалення життя суспільства, неможливо забезпечити лише шляхом безпосередньої передачі переконань, почуттів, знань. Воно завжди відбувається в середовищі, яке складається з усієї сукупності умов, важливих для здійснення властивої для цієї людини діяльності. Зазвичай соціально-культурне, господарське середовище містить види праці всіх членів групи, від яких залежить виконання завдань кожного з них. «За своїм впливом на членів групи, – вважає *Дж. Дьюї*, – середовище справді освітнім є тоді, коли люди залучені в спільну діяльність. Беручи участь у ній, індивід ознайомлюється зі змістом і технологією цієї діяльності, набуває необхідних навичок і переймається її емоційним духом. Найглибші особисті освітні впливи відбуваються поза участю свідомості в процесі поступового використання юних членів спільноти в праці певних груп, до яких вони належать»¹⁰⁷.

Соціально-культурне, а також політичне, економічне середовище формує інтелектуальні й емоційні засади поведінки індивідів шляхом приєднання їх до діяльності, яка породжує й посилює певні спонукання, має конкретну мету та призводить до відповідних наслідків. Так, у дитини, яка народилася в сім'ї музикантів, здібності до музики будуть підтримуватися сильніше за будь-які інші. Якщо вона не захоче стати музикантом, у сім'ї будуть дивитися на неї як на «дивну»: дитина просто не зможе брати участь у житті сім'ї, до якої належить. Та або інша співпраця з тими, з ким людина пов'язана, неминуча, тому соціальне, культурне, політичне середовище неодмінно здійснює свій формувальний вплив, навіть поза будь-якою свідомо поставленою метою.

Проте соціальна історія засвідчує, що навколишнє середовище часто перестає влаштовувати людину по всім параметрам, і вона спрямовує власні зусилля на його зміну. Але щоб змінити якість соціального життя, а разом з ним середовище існування, варто розвивати й виховувати людей. Це – складна довготривала робота, що передбачає систематичність і цілеспрямованість зусиль. У цій ситуації необхідно формулювати та впроваджувати в суспільну свідомість світогляд та цінності, які є адекватні сучасним запитам. Тому завдання освіти полягає не лише в здійсненні масової підготовки фахівців, а й забезпечити накопичення та трансляцію системи цінностей і знання для майбутніх поколінь. У цьому «полягає її цивілізаційна роль та значення»¹⁰⁸. На основі знання створюються умови для продуктивного мислення.

¹⁰⁶ Липман М. Становлення мислительних навичок з допомогою філософії для дітей. *Філософія для дітей*. М.: ИФРАН, 1996. С. 124.

¹⁰⁷ Дьюї Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. М.: Карапуз, 2009. С. 192.

¹⁰⁸ Броннікова Л. В. Цивілізаційний вимір сучасної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2017. Вип. 2 (26). С. 50. (Серія «Філософія. Культурологія»).

Передача досвіду пізнання, мислення і діяльності в соціальному житті здійснюється також за допомогою спілкування, що перетворює його в загальне надбання. Спілкування змінює та коректує ціннісні настанови всіх учасників. «Смисл будь-якого об'єднання людей полягає в тому внеску, яким воно підвищує характеристики суспільного досвіду, що розкривається передусім у взаємодії з прийдешнім поколінням. І хоча будь-яке суспільне явище є освітнім, його вплив уперше постає одним із важливих завдань спільноти саме у зв'язку зі стосунками і спілкуванням між старшими й молодшими. Через ускладнення структури й нагромадження ресурсів суспільства, зростає потреба в організованому та цілеспрямованому спілкуванні. Однак із поширенням формального навчання збільшується небезпека розриву між досвідом, який набувається в результаті еволюційного розвитку людей, і тим, який здобувається в школі»¹⁰⁹.

Нині в результаті швидкого накопичення знань і розвитку технічних навичок, інформаційно-технічної залежності, актуальність цієї небезпеки зростає. Постає необхідність навчити «бачити» й розуміти сенс довколишнього, що означає надання йому смислу. Ствердження, поширення смислу, відповідно зумовлює необхідність знань і навчання. У житті людини засвоєння смислу відбувається з дитинства: у школі, вдома, у церкві, на прогулянці, під час гри тощо.

Розуміння не може бути розподілене між індивідами або надане їм у готовому вигляді – його усвідомлюють, вивчають і засвоюють. Таким чином, необхідно створити умови та можливості для того, щоб учні з їх природною допитливістю й потребою осмислювати самі знаходили засоби для виявлення смислів життєдіяльності в навколишньому середовищі. Однак процес підготовки суб'єктів навчання недостатньо ґрунтується на цьому принципі. Необхідні додаткові зусилля, які «допоможуть учням у самостійному виявленні власних сил, до розуміння яких вони приходять, навчившись мислити самостійно. Мислення – це навичка *rag excellence*, яка надає можливість здобувати знання»¹¹⁰.

Формування мислення як процесу передбачає становлення в індивідів, особливо в юному віці, поряд зі знаннями, системи поглядів і установок. Однак їх неможливо забезпечити шляхом безпосередньої передачі інформації. Окрім педагогічних і дидактичних засобів, потрібна відповідна творча практика, своєрідна «гмнастика для розуму». Кожний індивідуальний розум як результат попередньої навчальної, наукової, практичної, культурної діяльності структурований щодо того предмета, у якому виявляється незалежна й інтелектуальна ініціатива та контроль. Наука відображає оригінальні задатки, перетворені шляхом поступових вправ у справжні здібності. Якщо розум є дисциплінованим, то методичний контроль у цьому предметі забезпечує його існування без зовнішньої опіки. Завдання творчого виховання полягає в тому, щоб розвивати інтелект цього незалежного й активного типу – «дисциплінований розум». На його основі формується здатність *мислення*. «Коли дисципліна розуміється в інтелектуальному сенсі (як звична здатність успішного розумового руху), то вона ототожнюється зі свободою. Адже свобода розуму означає його здатність до незалежних тренувань, яка емансипована від керівництва іншими, а не лише зовнішню діяльність.

¹⁰⁹ Дьюї Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. С. 179–180.

¹¹⁰ Липман М. Мышление и школьная программа. *Философия для детей*. М.: ИФРАН, 1996. С. 148.

Коли самочинність або природність ототожнюється з більшою або меншою мірою випадковими проявами мінливих імпульсів, увага вихователя спрямовується на те, щоб надавати стимули для підтримки самочинної діяльності»¹¹¹. Її розуміють як незалежну, творчу діяльність.

Вище зазначалося, мислення є результатом багатьох чинників – наукових, культурних, господарських, наявністю його головного «генератора» – розуму. У ньому містяться потенційні можливості і для творчості, і для мисленнєвої діяльності. Уміння мислити є провідною здібністю, необхідною для життя. Фахівці різних галузей одноставні в тому, що ХХІ ст. стане часом, коли здібності людей до мислення визначатимуть вирішальну межу між успіхом і невдачею, лідерами та аутсайдерами. Саме здатність мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес, а також є запорукою свободи. Цей факт визначають усі: філософи, економісти, педагоги, політики, культурологи. Справді, мислення є глибоко особистісною рисою, у якій людина виявляє свою цілісність і яскравість. У мисленні формують унікальні людські можливості. Тому індивіди й оцінюють один одного насамперед за рівнем розвитку розуму і мислення¹¹², а їх за цим критерієм оцінює суспільство.

Життєво важливою якістю, яку варто розвивати й удосконалювати є вміння продуктивно мислити. Але що це означає? Виокремлюють два основні етапи прояву цього мислення: творче відображення навколишнього світу, унаслідок чого формується його розуміння; розв'язання проблем (задач), у результаті чого отримуємо вирішену задачу та доцільну дію.

Якщо говорити про «відображення», то для його продуктивності потрібні відповідні умови. Видатний психолог *Л. Виготський*, виступаючи проти «педагогічних помилок», критикував так зване полегшене, доступне навчання, яке досягається за рахунок наочності, що насамперед означає створення умов для уникнення будь-яких труднощів для учня. Тобто все те, що учневі подається, має бути викладене, по-перше, на особистому досвіді, а по-друге, у так званому полегшеному вигляді. Така вимога насправді обмежує практику навчання замиканням власних зв'язків. Досвід людини завжди ширший ніж здається: ми знаємо значно більше побаченого. Проте якби хтось хотів змусити нас обмежитися лише наочним, то непомірно звужив би сферу нашого досвіду. «Але значно важливіше те, що тенденція до полегшення суттєво суперечить виховним принципам психології навчання і сприйняття матеріалу. Це рівнозначно вимозі з гігієнічної програми не змушувати дітей розжовувати їжу, давати їм усе в рідкому вигляді. Для нас набагато важливіше навчити дитину їсти, аніж нагодувати її. Так й у навчанні, значно необхідніше показати дитині як думати, аніж повідомити їй ті чи інші знання»¹¹³, – зазначає *Л. Виготський*.

Створюючи найзручніший шлях для засвоєння знань, наочність водночас «паралізує» звичку до самостійного мислення, знімає з учня цю необхідність і свідомо усуває всі моменти складного, творчого перероблення досвіду, вимагаючи, щоб усе потрібне

¹¹¹ Липман М. Там само. С. 167.

¹¹² Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. С. 89.

¹¹³ Виготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 208.

подавалось учневі в спрощеному вигляді. Насправді потрібно потурбуватися саме про створення найбільших «труднощів» у навчанні і вихованні, необхідних для стимулювання думок і мислення. Для цього потрібно формувати відповідне середовище – культурне, інтелектуальне, соціальне (про що вже говорилося вище). Соціокультурне оточення й уся поведінка школяра мають організовуватися так, щоб кожен день приносив несподівані, непередбачувані випадки, які ставили б його в проблемні ситуації. Їх розв’язання кожного разу вимагає комбінацій думок. Особливість цієї форми діяльності сприяє застосуванню творчого елемента в навчанні та поведінці, запроваджуючи різноманітні модифікації елементів у попередньому досвіді, яким є мислення. Такий вид практики збільшує безмежну кількість тих комбінацій, які можуть бути спричинені людськими реакціями, і робить культуру мислення невичерпно багатоманітною й неймовірно складною. «Педагогічно правильним стає прагнення щодо надання учневі можливості самому розбиратися в складних і заплутаних ситуаціях, – вважає Л. Вьготський. – Якщо ви хочете виховати самостійність у дитині – подбайте про перешкоди»¹¹⁴. Вони і створюють проблеми.

Так, А. Ейнштейн зазначав, що сформулювати проблему часто важливіше й складніше, ніж її розв’язати. Народження проблеми, на думку вченого, є «вершиною» мисленнєвої діяльності та означає «перехід від вільних асоціацій або «мрій» до мислення»¹¹⁵. Тому важливо навчити учнів не лише розв’язувати запропоновані проблеми, а й помічати їх самостійно, читаючи, спостерігаючи, аналізуючи. Учнів потрібно привчати розмірковувати над тим, що вони читають, і обдумувати прочитане: «Як? Чому? Що відбулося б, якщо..? У чому позитивні та негативні ознаки..? Що це означає? Як впливає..?» Проблема в загальному розумінні – це «певна невизначеність. Потрібні дії, щоб усунути її, проте не завжди зрозуміло, що саме варто робити. Поняття “проблема” походить від давньогрецького слова, яке означає “перешкоду, труднощі, задачу”, а не лише “запитання”. Важливо застерегти учнів від поверхового підходу до завдань. Лише довге та ретельне обмірковування проблеми здатне розкрити її справжній зміст і глибину. Спроба розв’язати непродуману проблему може виявитися марною. Розв’язуючи проблему, потрібно привчати учнів до певної наполегливості. Нерідко, для того щоб досягнути суті проблеми, доводиться поглянути на неї по-новому. Таке нове та більш глибоке бачення становить найбільше ускладнення»¹¹⁶, – вважає С. Терно.

У цьому контексті осмислення глибини та смислу проблеми потрібно розуміти як розв’язання проблемних ситуацій. Розвивати мислення можна лише шляхом опанування наукових понять і розв’язування складних задач. Передумовою активного процесу мислення є проблемна ситуація – конфлікт між наявним, і тим, чого людина прагне досягти. У цьому розумінні про справжнє мислення можна говорити як про творче вирішення сформульованої задачі за відсутності засобів його досягнення. Необхідно враховувати, що проблемна ситуація – це суб’єктивне поняття. Те, що є проблемою для одного, для іншого може нею й не виявитися. «Ситуація стає складною тоді, коли людина сприймає

¹¹⁴ Вьготський Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 208.

¹¹⁵ Ейнштейн А. Как изменить мир к лучшему. М.: Алгоритм, 2013. С. 6–7.

¹¹⁶ Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. С. 90–91.

її такою. Наступним етапом є усвідомлення ситуації як особистісно значущої, важливої, цікавої. Лише так можна відшукати шляхи її розв'язання»¹¹⁷.

Фактично це й мав на увазі *Л. Виготський*, коли говорив про створення «перепон» для розвитку мислення особистості під час навчання¹¹⁸. Причому можна говорити про створення здавалося б безвихідних ситуацій, які викликали б непомірну витрату сил учня. Ідеться лише про таку організацію життя й навчання, коли учень знаходить два необхідних елементи для розвитку мислення як вищої форми поведінки. Вони полягають, по-перше, у труднощах або в задачі, яку потрібно вирішувати, і, по-друге, у тих способах, якими її потрібно розв'язати. Саме вирішення задачі, яке раніше було обов'язком педагога, зараз багато в чому залежить від учня. У цьому контексті план навчання, який перекладає обов'язки знаходження та формулювання наукових знань на учня, зберігає за вчителем лише функцію організатора й контролера його досвіду. Зазначена структура з психологічної точки зору найбільше відповідає процесу виховання мислення. Учень отримує задачу, яку потрібно виконати впродовж певного терміну. Така система освіти навчає кожного учня думати самостійно, тоді як попередня покладала цей обов'язок лише на викладача. Оновлений план навчання кожного разу робить учня дослідником, який встановлює певну істину, а вчитель лише спрямовує його. Теоретично і психологічно зберігається повний процес навчання, який обов'язково передбачає попереднє планування. Отриманий результат є виразом саме такого передбачення і планування.

Сучасну систему навчання від попередньої відрізняє чіткий, раціонально продуманий підхід до педагогічної практики. Абстрактне, «чисто» теоретичне розмірковування сьогодні для учня є незрозумілим. Його застосування спричиняє в школі домінування «сухого» вербалізму, тобто нескінченного заохочення до словесних формувань без будь-якого проникнення в суть, у практику справи. У цій ситуації необхідно спрямовувати думку учнів у потрібному для педагогічної діяльності руслі. Важливо виявити у свідомості учня і загальний зв'язок, і кінцеву мету, які детермінують весь процес одержання знань і розвитку мислення. Нині система навчання має бути побудована на засадах творчого підходу до процесу засвоєння знань, щоб учень знаходив зв'язок між окремими частинами курсу, розуміючи зміст матеріалу для його цілеспрямованого освоєння¹¹⁹. У цій ситуації впровадження творчих інтенцій навчально-мисленнєвої діяльності в навчання є необхідною умовою його продуктивності.

Процес мислення як складне, неоднорідне й багаторівневе явище перманентно проявляється в різних ситуаціях в різних формах. Найбільше значення для пізнання й діяльності мають два типи мислення: творче та критичне. «Творче» спрямоване на продукування нових ідей, а «критичне» – виявляє їхні сильні та слабкі сторони, оцінює корисність. Для розв'язання проблемного завдання потрібне поетапне використання обох способів. Для побудування гіпотези необхідним постає творче мислення, а для перевірки її правильності – критичне. У поєднанні вони допомагають формувати пошукові здібності школярів. Цей досвід «навчить помічати проблемні ситуації, добирати потрібну

¹¹⁷ Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. С. 89.

¹¹⁸ Виготський Л. С. Педагогическая психология. С. 210.

¹¹⁹ Терно С. Там само. С. 89–90.

інформацію, будувати гіпотези та перевіряти їх на достовірність, а також стежити за власним розмірковуванням, а також зробити мислення учнів структурованим, чітким та ясним»¹²⁰, – зазначає С. Терно.

Така ситуація й актуалізує проблему продуктивного мислення. Мислення буде продуктивним тоді, коли проявляється ефективною результативністю у практичних діях, які вносять корективи в традиції й усталені погляди. Головним визначенням продуктивного мислення М. Липман вважав взаємодію різних мисленневих процесів під час розв’язання проблемної ситуації; «хороше практичне рішення» – це лише наслідок цього поєднання. Воно посилює вже наявні в різних працях уявлення про навчання як комплексний, багатшаровий і багатомірний процес. Хоча критичне й творче мислення є важливими компонентами «хорошого», це ще не вся картина набутого досвіду. Так, М. Липман вводить поняття «піклувальне мислення» (*caring thinking*) що в англійській мові має не лише психологічний, а й соціально-етичний аспект «зацікавленого» мислення «Ми схильні, – зазначав вчений, – ототожнювати критичне мислення з розумним судженням і аргументацією, дедукцією й індукцією, формою, структурою та композицією. У цьому випадку забувається, наскільки глибоко наші думки формуються й спрямовуються емоціями, які надають їм межі, відчуття пропорції, перспективу, або, ще краще, різні перспективи. ... Бути стурбованим означає фокусувати те, що ми поважаємо й сприймаємо як цінності»¹²¹.

У цій ситуації ми маємо справу з рефлексивним мисленням, формування навичок якого полягає у встановленні умов, що породжують допитливість, а також виявленні структурованих у досвіді об’єкта зв’язків, що пізніше стануть причиною визначення завдань і мети, які сприятимуть встановленню ідей. На цих засадах можна запровадити більш зрозумілий, послідовний і цікавий виклад матеріалу. Таким чином, виробляються необхідні моделі розуміння й способи їх досягнення, що забезпечується відповідною програмою та соціокультурним, творчим середовищем.

Дослідження показують, що одним із показників продуктивного мислення є його критеріальність – опорний пункт і частина апарату з упорядкування й раціоналізації наявного знання та практичного життя. Відкидати їх – означає навчання позбавити основи. У конкретних проблемних ситуаціях індивіди звертаються до різноманітних показників, критеріїв, використовуючи їх у вигляді інструментів для розв’язання проблем. Критеріями постають: закони, закономірності, регуляції, статuti, канони, декрети, директиви, інструкції; заповіді, потреби, специфікації, міри, умови, межі, ліміти, параметри; конвенції, норми, регулятиви, однаковості, які охоплюють генералізації; принципи, допущення, припущення, визначення; ідеали, цілі, завдання, інтуїції, осяяння; тести, докази правдоподібності, фактуальні свідчення, факти, експериментальні відкриття, спостереження; методи, процедури, виміри тощо. Отже, у розпорядженні людини безліч критеріїв. Одні з них (істина, заблудження, краса, потворність, справедливість) належать до метакатегорій; другі – до метакритеріїв (обґрунтованість, послідовність, узгодженість); треті – до мікрокатегорій, які придатні для застосування в конкретній

¹²⁰ Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. С. 90.

¹²¹ Липман М. Мышление и школьная программа. С. 161.

ситуації. Усі вони є корисними інструментами, які дають змогу людині впорядковувати життя й орієнтуватися в ньому. Проте, як показує досвід, значну частину свого життя люди діють спонтанно, інтуїтивно й не рефлексивно¹²².

Однак знання цих критеріїв і, найголовніше, уміння використовувати їх є важливими для життєдіяльності. Некритичне мислення, яке не має навиків апелювання до критеріїв – «в'яле, аморфне, довільне, оманливе, безсистемне, неструктуроване», є найвищою мірою вразливим від обставин. Воно не тримає «оборону» перед чужими аргументами, постійно знаходиться в небезпеці самообману. На протипагу йому натреноване критичне мислення допомагає зробити погляд і переконання сильними та захищеними, укріплює почуття інтелектуальної відповідальності. Вона «є необхідною умовою моральної відповідальності»¹²³, – вважає *Н. Юліна*.

Не менш важливим фактором формування діяльної особистості є образно-символічне мислення, котре постає одним із видів раціонально-наукової репрезентації світу з позицій об'єктивного змісту, суб'єктивно відображаючи світ через особистісне ставлення до нього. Мета раціонально-логічного мислення полягає в побудові системи наукових понять, у яких розкривається об'єктивна реальність. У такій суб'єктно-об'єктній взаємодії предмет дійсності цікавить людину з приводу його функціонального призначення й використання, і загалом не виходить за межі корисності, забезпечуючи прагматичне застосування в житті. В образно-символічному русі думки головним є ставлення суб'єкта до явищ реальності, що становить ціннісний бік життя людини. Відносини можуть бути найрізноманітнішими: естетичними, політичними, соціальними, моральними тощо. Логічне, раціональне осягнення дійсності, яке здійснюється за допомогою об'єктивних значень, надає людині можливість побудувати відповідну «схему» світу. В образно-символічному злеті думки людина здійснює «сходження» від об'єктивного значення до смислу, що дає змогу «одухотворювати» явища реальності, здійснюючи «сміслову перетворення буття». Так, «будь-який предмет, факт, явище, подія можуть бути презентовані різними формами мислення. Причому літак – це не лише комфортний засіб пересування, а й символ вищого інтелекту та творчості людини, її прагнення до краси; виріб із крокодилячої шкіри – не просто зручний розкішний предмет, а й драма життя»¹²⁴, – зазначає *Л. Потаніна*.

Що охоплює поняття «образно-символічне»? На думку *С. Кримського*, «людська особистість занурена в знаковий світ мови та культури. Символ – це не просто алегоричний іншовараз, різновид метафори, горизонтального порівняння мовних чи предметних одиниць. Символ – це знак із безкінечним смислом, бо він вкорінений у безмежному семантичному полі культури»¹²⁵. Символ постає в подвійному вимірі – або образ у функції знаку, або знак у функції образу. Тому засобом опрацювання образно-символічного мислення є символічний образ, який об'єднує ідейне вираження речі з нею самою. Він може бути символом із такими близькими, але не тотожними йому художніми структурами,

¹²² *Юліна Н. С.* Філософія для дітей. М.: Канон+, Реабілітація, 2005. С. 111.

¹²³ Там само. С. 112.

¹²⁴ *Потаніна Л. Т.* Воспитательный потенциал образно-символического мышления. *Знание. Понимание. Умение.* 2008. № 1. С. 89.

¹²⁵ *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів. Київ: ПАРАПАН, 2003. С. 61.

як метафора, алегорія, метонімія, емблема. У семантичному полі культури символи через знаки, як чуттєво-наочне пізнання образу, у нашому предметному світі маніфестує розмаїття смислового потенціалу життя. Це розмаїття утворює алегоричні «атрибути людського існування, числа та сновидіння, знаки мови та паперових грошей, символічні утворення театральної сцени, архітектурних ансамблів, світу живопису та літератури, магичні та релігійні символи культів, стереотипи ритуалів, соціальної поведінки, позначень національної самоідентифікації людей»¹²⁶.

У цій ситуації потрібно зважати: якщо в алегорії «образність значно змістовніша, ніж відсторонена ідея, і може розглядатися окремо від неї», а для метафоричного образу (метафори) найважливіше – образотворча яскравість речі, яку характеризують, то в символі «художність» вторинна. Зовні він може бути простим і навіть нагадувати схему. Однак внутрішній бік символу означає дещо більш «високе», «важливе», аніж його зображення, завдяки чому символ постає єдиним методом, який робить незрозумілі явища прийнятними для нашої свідомості. З усієї наявної кількості символів на цей момент розвитку людства розглядається лише та група, яка може слугувати засобом духовного формування особистості. Вона обирає не лише те, що сприймається нашими органами відчуттів, не лише інформацію про значення, функції, зміст об'єкта, а й завжди «знак», який презентує ідею ціннісного ставлення до світу. Тому будь-який вербальний і невербальний образ потенційно є символом. Він стає таким за умови, якщо суб'єкт не лише знає, а й висловлюється про нього (позитивно чи негативно)¹²⁷.

Змістовна характеристика специфіки образно-символічного мислення, яка дає змогу виражати категорії найвищого порядку (універсальні принципи, закономірності, цінності), сприяє розширенню й поглибленню особистісного простору мислєдіяльності індивіда. Простір образно-символічного мислення зумовлений символічним полем його діяльності. Воно характеризує культурні засоби, якими керує індивід, і визначається межами того соціально-психологічного простору, де конкретний знак слугує методом узагальненої інформації. У цій ситуації мислення стає продуктивним. Людина, – вважає С. Кримський, – «неминуче використовує символ, як особливе (вторинне), породжене свідомістю, життєве явище для того, щоб наблизитися до предметно недоступного, зазирнути за межі повсякденності»¹²⁸. Персональне поле – це простір, у якому суб'єкт взаємодіє зі світом об'єктів, що оточують його і відповідають індивідуальним символам.

На етапі символів (або культурних кодів) починається робота мислення з розширення його змісту. Більшість людей легко, «не думаючи», зазначає М. Епштейн, погоджуються з твердженням Б. Паскаля: «Людина, без сумніву, створена для того, щоб мислити: у цьому головні гідність і справа її життя...»¹²⁹. Але якщо мета людини – мислити, то завданням мислення є насамперед розмірковування, осмислення. Проте цей підсумок «менш метафізичний, ніж у Б. Паскаля, який визнавав мислення найвищою метою життя людини взагалі. Те, що людина створена мислити, здавалося б найбільш прийнят-

¹²⁶ Кримський С. Б. Запити філософських смислів. С. 62.

¹²⁷ Потанина Л. Т. Воспитательный потенциал образно-символического мышления. С. 90.

¹²⁸ Кримський С. Б. Там само. С. 62.

¹²⁹ Паскаль Б. Мысли. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1995. С. 137.

ним, якби саме мислення слугувало, наприклад, також процвітанню людини. Натомість у *Б. Паскаля* саме мислення єдиний вимір смислу життя людини. Хоча насправді через мислення відкривається самозаглиблена нескінченність¹³⁰, а вона не осмислюється, породжує «знак нескінченності».

Перетворення предмета в навчанні в символічний образ – це результативний, творчий процес, у результаті якого відбувається трансформація об'єктивного змісту. В образно-символічній діяльності домінує формування певного символічного образу, що сприяє розвитку творчості й уяви учня. Виражаючи пізнавальні відносини, образно-символічна діяльність скерована на встановлення учнем внутрішнього смислового зв'язку між властивостями знань, отриманими в навчанні. Для якісного мислення учня важливим є те, що «абстрагування, символічне перенесення, які здійснюються за допомогою опрацювання метафоричного переносу, алегоричного, метонімічного порівняння, можуть бути стандартними, передбачуваними зв'язками, а можуть – незвичними, несподіваними, своєрідними, відображаючи оригінальність образно-символічного розмірковування. Нестандартне мислення сприяє розширенню арсеналу й палітри способів висловлення власного ставлення до життя, спонукає суб'єкта до постійного зацікавлення світом і знаходження свого індивідуального шляху взаємодії з ним»¹³¹.

Продовжуючи свої міркування, *Л. Потанина* вважає, що для образно-символічного мислення характерним є емоційний супровід, який визначає позитивну чи негативну оцінку до зазначеного явища. На відміну від знання, яке можна отримати шляхом вивчення, передавання від одного суб'єкта до іншого, присвоєння смислів є найскладнішим завданням. Це стає можливим завдяки залученню об'єкта в сферу суб'єктивного досвіду особистості як її частини. Це постає найскладнішим випробуванням, оскільки супроводжується зміною мотивів і потреб, їхнім перетворенням через переживання під час реальної співпраці з реальністю. Присвоєння смислу не має прямої форми вираження, воно начебто розтікається, пронизує всі моменти життя, зокрема й процес навчання, тому зазвичай важко аналізувати цей природний, присутній у кожному спілкуванні з вихованцем елемент. Удосконалення «світу почуттів» можливе завдяки створенню такої психологічної ситуації, що буде сприяти виникненню й розвитку емоційного ставлення людини до певних реальних явищ¹³².

Потужним джерелом формування емоційної сфери як складової критичного мислення є мистецтво. Тому потрібно вносити в життя учня наочні приклади, ілюстрації у вигляді художніх образів, використаних у скульптурі, літературі, живописі, ознайомити з біографіями видатних людей, «проживаючи» разом із ними епізоди їхнього життя. Залучення до мистецтва сприяє «очищенню» процесу мислення від його абстрактних, «чужих», або «відчужених» продуктів. Тобто відбувається катарсис, – внутрішнє очищення індивіда (учня) через переживання різних почуттів. Необхідно зауважити, що мистецтво проявляється у двох модальностях: його зміст належить відтвореній дійсності, а форма – можливостям відображення. Цей ефект мистецтва обґрунтовують тим,

¹³⁰ *Эпштейн М.* Философия возможного. С. 80.

¹³¹ *Потанина Л. Т.* Воспитательный потенциал образно-символического мышления. С. 90–91.

¹³² Там само. С. 91.

що потенціал людських почуттів значно вищий, аніж набір реальних обставин, на які ми реагуємо справжніми емоціями. Людина здатна прожити багато потенційних життів, але може лише одне реальне. З огляду на це, постає потреба в мистецтві для сублімації своїх нереалізованих мрій і сподівань. Катарсис як можливість пережити в уявному світі великі пристрасті, доповнює життя й розширює його межі. Емоції, які виникають від прочитання, ознайомлення чи споглядання мистецьких творів, мають умовний, гіпотетичний характер, – це художні почуття, а точніше, форми відчуження, які відповідають «можливому типу» уявної реальності. Отже, можна припустити, що такого стану «очищення» можна досягти за допомогою мислення. Як художні почуття належать до реальних, так і критичне мислення – до справжнього, продуктивного¹³³.

Спілкування учня з мистецтвом має бути невід’ємною частиною його навчання, що спрямоване на формування образно-символічного мислення. Воно є сукупністю трьох компонентів: інтелектуального, емоційного й поведінкового, які спостерігаються в цілісній особистості, передбачаючи образ як поєднання знання, ставлення й поведінки. Тому воно здатне розвивати співпричетність суб’єкта навчання до «іншого» (до людства загалом). Згідно з цією характеристикою пропонується ввести три рівні: 1) співчуття; 2) співчужість (співдія); 3) вчинок. Образно-символічне мислення на етапі співчуття відповідає за взаємодію суб’єкта зі світом, що заснована на чуйності та співчутливому ставленні до «іншого». Співчужість передбачає активне співчуття, вплив на «іншого». Найвищий рівень образно-символічного мислення за цим критерієм передбачає здійснення самостійного, індивідуального вчинку учнем. У результаті його дії регулюються не лише наявними культурними «зразками» поведінки, а й виходять за їхні межі, вимагаючи від нього конструювання нових, раніше невідомих форм. Головним у цьому випадку є «аксіологічність» – зорієнтованість на цінності. Це культурний, загальнолюдський, пріоритетний сьогодні етап взаємодії індивіда зі світом. Упродовж довгого періоду в системі освіти пріоритет надавався навчанню особистості за допомогою засвоєння й осягнення дійсності, коли панівним було накопичення знань про довкілля, а співпраця суб’єкта зі світом обмежувалася виконанням культурних правил. На практиці сприяє реалізації соціальних засад, але не змінює нормативності поведінки. Виконуючи правила, підкоряючись нормативам, особа вибудовує систему дій, тобто «живе, вибудовує власне життя»¹³⁴.

Образно-символічне мислення наповнює додатковим змістом якість шкільного навчання. Його, вважає Г. Драйден, повинні формувати два предмети – як вчитися та як мислити, – і вони мають бути компонентом усіх навчальних дисциплін. Навчатися означає насамперед зрозуміти, як працює людський мозок, пам’ять, як зберігати інформацію, використовувати, пов’язувати з іншими концептами, як потрібно швидко відшукувати нові знання. Існує чимало спеціальних технік: прискорене навчання, супернавчання, сугестопедія, навчання з максимальним використанням мозку, інтегроване. Ці визначення свідчать про складний характер розглянутого поняття, але насправді найкращі навчальні системи – дуже прості й приносять радість. Їхня сутність полягає в залученні

¹³³ Эшштейн М. Философия возможного. С. 89.

¹³⁴ Потанина Л. Т. Воспитательный потенциал образно-символического мышления. С. 92.

всіх центрів компетентності, відчуттів, активності мислення з метою вчитися значно швидше, зокрема за допомогою музики, ритму, ритми, малюнків, почуттів, емоцій і дій. Загалом результативніші навчальні методи близькі до тих, які ми використовуємо в ранньому дитинстві. Так само легко прищепити навички продуктивного мислення. І знову ж варто наголосити, що ці техніки прості, ефективні, приносять радість¹³⁵.

Людину неможливо змусити до дії, з якої починається особистість, доки за нормою й правилами вона не здобуде особистісне, тобто усвідомлене, стійке та сформоване уявлення про цінність життя. Робота з учнями на смисловому рівні кардинально змінює характер їх соціального розвитку, забезпечуючи здатність бачити за конкретним загальним, за матеріальним – культурно-духовне, ціннісне. Символічна поведінка, на відміну від нормативно-інструктивної, охоплює ціннісне відношення, бо її форма підпорядковується змісту. Тому вона здатна викликати особливий інтелектуальний, емоційно-психологічний стан, ініціюючи співпереживання. У цій ситуації здатність до «сходження» поведінки на символічний етап є «переходом» на рівень символічно-смислового сприйняття світу. «“Сходження” до символічної поведінки зумовлене, – зазначає *Л. Потанина*, – з одного боку, власною свободою особи – суб’єкта, а з іншого – принциповою постійністю й стійкістю поведінкових рис людини, коли вона самостійно й вільно проявляє своє “Я”, свідомо робить важливий вибір»¹³⁶.

Інноваційні стратегії сучасної освіти передбачають вихід за межі постійного контролю над дитиною, забезпечуючи її різноманітністю необхідних умінь і навичок, зорієнтованістю на найвищі смисли і цінності життя. Відповідно до такого підходу, взаємодія особистості зі світом буде здійснюватися за допомогою символу (але не правила), ставлення (але не норми) і творчого образу поведінки. Образно-символічне мислення – результат його ціннісного аспекту. Цей процес спрямований на розвиток здатності молодого покоління взаємодіяти зі світом на символічному, морально-ціннісному, емпатійному рівнях. «Образно-символічне мислення, – зазначає *Г. Драйден*, – це набуте бачення світу, воно є результатом складного й довгого онтогенетичного розвитку й вимагає кропіткої роботи щодо його формування. Мисленнєва діяльність, “внутрішня робота” з виробництва особистісних смислів, під час якої відбувається їх пізнання, є складною й надто важливою, оскільки вона дає змогу людині транслювати своє ставлення до інших людей, які супроводжують її в повсякденному житті, і до світу загалом за допомогою багатоманітних вербальних і невербальних образно-символічних методів. Можливість засвоєння учнями загальнолюдських духовних цінностей засобами образно-символічного мислення відкриває перспективу по-іншому розглядати функції та результат освітнього процесу, професійну і творчу підготовку педагогів, які його здійснюють»¹³⁷.

У своїй праці «Революція в навчанні» *Г. Драйден* вказує на важливість навчання за індивідуальним стилем (теоретичним, візуальним, тактильним, кінестетичним тощо). У своїй єдності вони формують ядро навчання – як вчитися та як мислити. Це робить їх компонентом усіх навчальних дисциплін. Результатом повинна стати здатність

¹³⁵ Драйден Г., *Вос Дж.* Революція в навчанні. Львів: Літопис, 2005. С. 101.

¹³⁶ Потанина Л. Т. Там само. С. 92–93.

¹³⁷ Драйден Г. Революція в навчанні. С. 184.

мислення до творчості, завданням якої є винахід і творення нових за змістом і змістом ідей. На сучасному етапі людство має вийти за межі традиційного «замкненого» кола, не дивитися в минулі епохи, які гальмують розвиток. Ми живемо на початку ери людської історії, коли на «знання, розум й красу», які властиві «нашому родові», може претендувати кожен, хто цього забажає. Це нагода перебудувати науку й освіту заново та вступити в «золотий вік» відкриттів і нововведень. Для цього потрібно змінити спосіб мислення, а на його основі навчання, працю й життя, «полюбити себе» і творити. Прикладів для цього достатньо, причому не обов'язково звертатися до історії життя *Архімеда, Ньютона, Колумба, Дарвіна, О. Дюма, Наполеона* та інших відомих діячів культури, науки, політики. Сучасний світ, у якому пріоритетом є наука і економіка, пропонує свої приклади: *Т. Едісон* запатентував винаходи й електрифікував світ; *В. Дісней* чи творець комп'ютерної компанії «Макінтош» *С. Джобс* заснували велетенські комерційні імперії. Уже немолодий продавець міксерів *Р. Крок* якось завітав у каліфорнійський ресторанчик гамбургерів *Д. і М. Макдональдів*, де зародилася його основна ідея для власного починання. Він скомбінував її з іншими і в результаті з'явилася найбільша у світі мережа ресторанів «їжі швидкого приготування» – фаст-фуди. Болгарський психолог *Г. Лозанов*, поєднавши його, медитацію та музику, революціонізував викладання іноземних мов. Інтернет кардинально змінив комунікацію у світі. Так, *Б. Гейтс* став найбагатшою людиною переважно через те, що він і його партнер *П. Аллен* мріяли, щоб комп'ютер був у кожному домі¹³⁸.

Усі найбільші в історії ідеї та винаходи, які змінили життя, мають одну спільну ознаку – їх «породило» творче, пошукове мислення. Воно має не тільки колосальний потенціал зберігати інформацію, але й здатне перегруповувати її заново – творити новітні ідеї. Отже, кожна ідея – це унікальна комбінація вже напрацьованих елементів. Мислення містить ключ для творення модерних задумів, фактично поєднуючи наявні елементи в їх різних модифікаціях. «Якщо ідея поєднує старі елементи, тоді найкращі винахідники – це люди, які захоплені новими комбінаціями. На курсах для менеджерів навчають, що найголовніше – правильно визначити проблему, яку потрібно розв'язати. Таким чином, виникає новий аспект – ми здатні наперед визначити ідеальне розв'язання й прагнемо втілити його в життя. Це справді революційна зміна. І якщо до цього ми організували наші знання, щоб вирішити задачу (звісно, у межах наших можливостей), то тепер починаємо з окреслення того, чого ми прагнемо досягти, після чого структуруємо власні сподівання відповідно до того, що можемо здобути»¹³⁹, – зазначає *Г. Драйден*.

Для цього потрібно сміливо експериментувати з комбінаціями. В університетах думати навчають у рамках логіки, психології та філософії. Однак університети не вчать того, що називається *латеральним мисленням*, – це здатність до відкритого неупередженого пошуку нових ідей у різних напрямках. Підставою для цього є те, що наші розумові здібності не обмежуються лише логічним і латеральним розмірковуванням. Можна використовувати й такі різновиди мислення, як «концептуальне, аналітичне, теоретичне, правопівкульне, критичне, нелогічне, збіжне, дивне, рефлексивне, візуальне, символічне

¹³⁸ Драйден Г. Революція в навчанні. С. 184.

¹³⁹ Там само. С. 186.

не, пропозиційне, цифрове, метафоричне, міфічне, поетичне, невербальне, еліптичне, аналогічне, ліричне, практичне, розбіжне, амбівалентне, конструктивне, сюрреалістичне, сфокусоване, конкретизоване, фантазійне, а також мислення про мислення»¹⁴⁰.

Більшість людей не знає цього різновиду, а тому нерозумно обмежує свій мисленевий потенціал. Однією з причин цього є звичка людей використовувати наявні схеми й моделі (патерни). Коли постає нова проблема, то індивід намагається розв'язати її второваним шляхом попередніх відповідей, керуючись традиційними поглядами, канонами, упередженнями (політичними, культурними, релігійними, освітніми, національними, психологічними тощо), навіть не завжди усвідомлюючи це. Завдання творчого мислення в навчанні – вийти за межі усталеної схематики, традицій, канонів, створити нову структуру ідей. Це можна визначити як процес самотворення, самовизначення, самореалізації.

У цьому контексті стає зрозумілою «скандальна» теза *М. Гайдеггера*: «Наука не мислить». На думку філософа, наука просто автоматично виводить певні підсумки з наперед визначених передумов згідно з правилами методу, що може зробити й машина, штучний інтелект. Мислення ж навпаки – це творення шляху, прокладання його, подолання несподіваних поворотів. Воно є процесом входження в нову сферу досліджень, щоб «зсередины здобути підстави, передумови, основні поняття, на фундаменті яких уже будуватиме свої висновки наука»¹⁴¹.

Для сучасної педагогіки важливо враховувати позицію *М. Епштейна*, відповідно до якої «мислиме є можливістю розмірковування, а не позамишленевою діяльністю. Воно наявне в думці як її предмет й водночас як можливий результат мислення про цей предмет. Ми не можемо говорити про нього, використовуючи терміни дійсності й самого мислення, адже мислиме є ні тим, ні іншим, а світом можливого, який відкривається мисленню. Логіка, як бачимо, відрізняється від філософії та виходить за її межі як наука про закони мислення. Мислення потрібне для логіки, тому вона різко розділяє правильні і хибні судження про об'єкт, встановлює обов'язкові правила для мислення. У цьому аспекті логіка нічим не відрізняється від фізики й біології, однак фізика є дисципліною про закони неживої природи, біологія – про середовище живої природи, а логіка – про закони мислення. На відміну від усіх видів мислення, які звернені на реальні факти, філософське мислення належить до сфери можливого»¹⁴². Під філософським ми розуміємо мислення продуктивне.

У цьому контексті потрібно розуміти, що процес навчання – це «поле битви» (*Е. Морен*), оскільки саме тут формується суспільство майбутнього. Для цього варто підпорядкувати школу (виші) принципам раціональності, на засадах якої виховуються не просто розумні громадяни, а ті, які вміють мислити, приймати рішення.

Однак справа полягає не просто в необхідності доцільної організації школи для виправдання себе як інституту й процедур перед закладами, які стосуються освіти,

¹⁴⁰ Драйден Г. Там само. С. 209.

¹⁴¹ Матвейчев О. «Новое мышление» позднего Хайдеггера. *Что зовется мышлением?* / пер. Э. Сагетдинова. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. С. 25–26.

¹⁴² Эпштейн М. Философия возможного. С. 93.

і не просто в забезпеченні їх функціонування заради програм, яким вони слідують (на відміну від підприємств, які діють заради вигоди власників або менеджерів). Головне полягає в тому, що для формування розумних, мислячих учнів, які відвідують школу, кожен крок навчання повинен мати раціональне підґрунтя. Це означає володіти більш переконливими аргументами на користь використання тих чи інших, а не лише альтернативних їм, програм, текстів, тестів, навчальних методів. Учні, виховані в системі творчих навчальних методів, мають більше шансів для реалізації, ніж учні, які виростили в умовах традиції і канону. Школи з урахуванням вказаних умов випускають більш освічених, розумних громадян з більш розвинутою системою цінностей. Причому потрібно розуміти, що «більш розумні» і «більш освічені» не означає, що всі. Звісно, далеко не всі будуть розумними, мислячими, досягнуть вершин соціального визнання тощо. Однак система такого навчання максимально зменшує соціальні девіації.

Таким чином, через ускладнення цивілізаційної структури та нарощування ресурсів суспільства зростає потреба в організованому навчальному процесі. Головне завдання полягає у формуванні здібностей «бачити» і розуміти. Реалізація цього завдання досягається завдяки мисленню. Воно надає можливість концептуалізувати знання, створювати проєкти, формулювати перспективи подальшого поступу, забезпечувати науково-технічний і соціальний прогрес. Визначальна роль у формуванні мислення належить освіті, яка створює відповідне соціокультурне та інтелектуальне середовище. Здатність до продуктивного мислення формує творчу особистість. Чи можна навчати розумності, не використовуючи мислення? З цією дилемою стикнувся *I. Кант*. Він щиро бажав, щоб люди думали самостійно і хотів, щоб цьому вчилися ще в дитячому віці. Проте філософ не брав до уваги повноцінну участь у науковому дослідженні та навчальному процесі. Доцільним є залучення в практику навчання всіх теоретичних принципів, розроблених у процесі пізнання та використання феномену мислення. Вимога сучасності – право на вільне мислення. Для цього потрібно прагнути здобути нові знання, які модифікують розуміння світу, розкривають сутність реальності. Необхідно запровадити комплексну структуру, яка допоможе об'єднати інформацію з різних дисциплін, врахує багатоманітність цілого, виокремлюючи одиничне, намагаючись виявити взаємозалежності його складових. Лише на цій підставі мислення буде продуктивним.

Література до розділу 4

1. *Аристотель*. О душе / Аристотель // Сочинения: в 4-х т. – М. : Мысль, 1975. – 532 с.
2. *Броннікова Л. В.* Цивілізаційний вимір сучасної науки та освіти / Л. В. Броннікова // Вісник Національного авіаційного університету. – 2017. – Вип. 2 (26). – С. 48–51. – (Серія «Філософія. Культурологія»).
3. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. *Гайденко П. П.* Научная рациональность и научный разум / П. П. Гайденко. – М. : Наука, 2003. – 528 с.
6. *Гайденко П. П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. – М. : Республика, 1997. – 495 с.
7. *Гиренок Ф. И.* Абсурд и речь. Антропология воображаемого / Ф. И. Гиренок. – М. : Академ. проект, 2012. – 237 с.
8. *Грещилова И. А.* Философская ориентация в образовательном процессе / И. А. Грещилова // Философия образования. – 2011. – № 2 (35). – С. 30–38.
9. *Делез Ж.* Что такое философия? / Ж. Делез // Всемирная философия. XX век. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 367–380.
10. *Драйден Г.* Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
11. *Дьюи Дж.* От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Дж. Дьюи. – М. : Карапуз, 2009. – 352 с.
12. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи ; пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
13. *Кант И.* Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. О. Лосского. – М. : Эксмо, 2006. – 736 с.
14. *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – Київ : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
15. *Липман М.* Философия для детей / М. Липман. – М. : ИФРАН, 1996. – 244 с.
16. *Мамардашвили М. К.* Философские чтения / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука-классика, 2002. – 832 с.
17. *Матвейчев О.* «Новое мышление» позднего Хайдеггера // М. Хайдеггер. Что зовется мышлением? / пер. Э. Сагетдинова. – М. : Территория будущего, 2006. – С. 25–26.
18. *Оруджев З. М.* Способ мышления эпохи: философия прошлого / З. М. Оруджев. – М. : Едиториал УРСС, 2009. – 399 с.
19. *Паскаль Б.* Мысли / Б. Паскаль. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1995. – 480 с.
20. *Поппер К.* Логика и рост научного знания / К. Поппер; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1983. – 605 с.
21. *Поппер К. Р.* Объективное знание: Эволюционный подход / К. Р. Поппер; пер. с англ. Д. Г. Лахути, отв. ред. В. Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 605 с.
22. *Потанина Л. Т.* Воспитательный потенциал образно-символического мышления / Л. Т. Потанина // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 89–94.
23. *Пролеев С.* Освітній проект модерну та сучасний університет / С. Пролеев, В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – Київ : Пед. думка, 2011. – С. 154–178.
24. *Рассел Б.* Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами / Б. Рассел ; пер. с англ., ред. П. Фулkes. – М. : Республика, 1998. – 479 с.
25. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней / Дж. Реале, Д. Антисери. – СПб. : Пневма, 2003. – Т. 4. От романтизма до наших дней. – 880 с.

26. Розин В. М. Мышление и творчество / В. М. Розин. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
27. Розин В. М. Мышление: сущность и развитие. Концепции мышления. Роль мыслящей личности. Циклы развития мышления / В. М. Розин. – М. : ЛЕНАНД, 2015. – 368 с.
28. Свендсен Л. Философия философии / Л. Свендсен ; пер. с англ. Е. Воробьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2018. – 208 с.
29. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.
30. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с.
31. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.
32. Фуко М. Что такое Просвещение? / М. Фуко // Вестник МГУ. – 1999. – № 2. – С. 132–149. – (Серия 9 «Философия»).
33. Хайдеггер М. Вопрос о технике / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
34. Хайлбронер Р. Л. Философы от мира сего / Р. Л. Хайлбронер. – М. : КоЛибри, 2008. – 432 с.
35. Храмова В. Л. Культурологические образы науки в постпозитивизме / В. Л. Храмова // Софія. Культурологічний журнал. – 2011. – № 11. – С. 14–58.
36. Шилков Ю. М. Язык и познание. Когнитивные аспекты / Ю. М. Шилков. – СПб. : Владимир Даль, 2013. – 542 с.
37. Эйнштейн А. Как изменить мир к лучшему / А. Эйнштейн. – М. : Алгоритм, 2013. – 272 с.
38. Эпштейн М. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук / М. Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.
39. Эпштейн М. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Эпштейн. – М. ; СПб. : Центр гуманитар. инициатив, 2016. – 480 с.
40. Эпштейн М. Философия возможного / М. Эпштейн. – СПб. : Алетея, 2001. – 336 с.
41. Юлина Н. С. Философия для детей / Н. С. Юлина. – М. : Канон+; Реабилитация, 2005. – 464 с.
42. Feyerabend P. Science in Free Society / P. Feyerabend. – London, 1978. – 221 p.

Розділ 5.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВІЙ ОСВІТІ

Проблема мислення безпосередньо пов'язана не лише з розвитком наукового пізнання, а й з освітою і навчанням. Зазначена діяльність мислення має не менше значення, як і кумуляція знань, яку вона істотно доповнює. Між мисленням і освітою як процесом становлення суб'єкта інтелектуальної діяльності існує взаємозв'язок, який передбачає перетворення «Я» в активний спосіб отримання доступу до істинного знання в науковому дослідженні та навчанні. Виокремлення ролі науки в пізнанні й обґрунтуванні системи відповідної запитам соціуму освіти актуалізує проблему наукового мислення в навчанні. Процес навчання стане максимально продуктивним, якщо буде наповнений науковим змістом. У такій ситуації доцільно виявити головні аспекти становлення наукового мислення і його трансформацію в систему наукової освіти.

5.1. Генеза творчого мислення особистості в контексті науки

Досягнення й успіхи сучасної цивілізації в усіх сферах життя зумовлені досягненнями науки. Її розвиток стимулює виникнення специфічного наукового мислення, що дало змогу відкрити нові горизонти пізнання та накопичити суму знань. Так, відкриття *М. Коперником* геліоцентричної системи, уперше оприлюдненої у 1543 р., могло бути зроблене з позицій нового, нетрадиційного підходу до постановки проблеми та її розв'язання, а саме – постановка дослідника в нову ситуацію – спостерігати не із Землі, як це робили вчені-попередники, а з однієї з планет Сонячної системи. У результаті цього відкриття фізичні та математичні науки, починаючи з XVII ст., починають розвиватися «особливо інтенсивно, – зазначав *Б. Рассел*, – і, стимулюючи технічні новації, забезпечують панівну позицію Заходу. Окрім матеріальних вигод, наукова традиція сприяє розвитку незалежного мислення»¹.

Вказана позиція, породжена ростом наукових знань, сформована давньогрецькими філософами, які стверджували відмінний від міфології погляд на світ. Займатися наукою для грецьких мислителів було «благородною справою». Хоча в поясненні сутності знань пропонувалися та поширювалися різні варіанти, збережені міфологічними джерелами, зазначимо, що міф як давня форма оповіді та пояснення світу окреслював шлях від незнання до знання. У свідомості людей знання, на яких

¹ *Рассел Б.* Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. М.: Республика, 1998. С. 263.

засновувалися міфи, не відокремлювалися від реальності, так само, як природні явища – від життя людини. Міфологічна свідомість і мислення в контексті властивих для них образів, зв'язків і відношень, пояснення різноманітних явищ довкілля, які створювалися на цій основі, були природним закономірним етапом розвитку людини та суспільства. Саме в міфологічній, а згодом у релігійній свідомості знаходимо приклади гармонізації світосприйняття людини, у якому «закономірність світу зовнішнього підсилює гармонію світу внутрішнього, а система етичних норм, правил і ритуалів регулює взаємини людини з природою, забезпечує збереження природи і своє виживання, зокрема і в умовах соціуму»².

На першому етапі ранньоархаїчної міфології як етапу становлення знання поширеним було уявлення про «культурного героя». У період створення писемності культурно-героїчна функція переноситься на «слово», «мову». Ідея «знання слова» підкріплюється ідеєю виникнення знання з діяльності (за посередництва мови), і втілюється в міфологемі про походження світу шляхом дії Божественного Слова (Логосу). Разом із тим, здійснювався розвиток практичного (корисного) знання. Хоча воно не виробляє спеціальних когнітивних структур, проте його «супроводжують» засоби діяльного, активного мислення, «інтелектуалізація», рефлексивні типи знання. Практичне знання характеризується не лише і не лише рефлексивністю, адже воно більше орієнтується на здоровий глузд. «Керуючись принципом доцільності, знання цього типу дає лише конкретні відповіді на поставлені питання і не несе в собі усвідомлення суб'єктивності цілепокладання та вибору засобів досягнення мети, подібно до того, як воно не розрізняє між суб'єктом і об'єктом»³, – зазначає *Л. Шапкова*.

Подальша диференціація та спеціалізація людської діяльності дедалі більше стимулювала зростання знання. Воно стає особливим предметом діяльності, починають вивчатися її спеціалізовані умови (пізнання, дослідження, мислення). Формування та розвиток наукових знань Давньої Греції значною мірою залежали від діяльності тих вчених, хто впливав на зміни саме методів мислення, способів переходу до предмета пізнання. Це були софісти (софоси, мудреці). Саме вони почали розробляти нові форми достовірного знання як всезагального способу пояснення світу, привнесли у філософську думку логічне розчленування понять і методи доведення. Поступово в античній філософії, яка була і наукою, поряд з емпіричними та логічними правилами і нормами сформувався особливий тип знання – теорія. Вона дає змогу отримувати знання як наслідок з виведених теоретичним, логічним шляхом постулатів. У контексті епістемології теорія – це «розвинена форма організації наукового знання, що в ідеалі передбачає дедуктивний метод побудови і виведення – логічних наслідків, які одержуються з необхідністю з системи аксіом або достовірних посилок»⁴. У широкому розумінні йдеться про теорію як комплекс поглядів, положень, уявлень, ідей, що спрямовані на пояснення, інтерпретацію знання та пізнавальної діяльності.

² Шапкова Л. О. Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті: монографія. Київ: Грамота, 2008. С. 13–14.

³ Там само. С. 15.

⁴ Микешина Л. А. Філософія познання. Проблема епістемології гуманітарного знання. М.: Канон+, Реабілітація, 2009. С. 25.

Зазначимо, що для входження до стародавнього, глибинного смислу поняття «теорія», *М. Гайдеггер* у статті «Наука і осмислення» здійснює етимологічно-герменевтичне дослідження. У ньому він прагне «оживити» смисли, які «замовчали», про які «забули», або, щонайменше, нагадати про них. У ній зазначено, що «теорія» в ранньому (від греків), але ніскільки не застарілому смислі постає як «зберігаюча увагу до істини», «вглядування в лики», «образи», тобто є способом споглядання. Сучасна (для *М. Гайдеггера*) теорія постає вже як розгляд дійсності, і, хоча в «теоретичності» робиться ставка на «чистоту» осягнення дійсності, однак сучасна наука як теорія в смислі розгляду є «рішучою обробкою дійсності». І ця обробка насамперед полягає в тому, що «дійсне фіксується у своїй наявності» за способом предметного протистояння. Наука відповідна предметній протиставленості всього наявного тому, що вона зі свого боку в ролі теорії власне і доводить дійсне до предметного протиставлення... Дійсність наперед постає як предметна множинність, готова для дослідницького встановлення»⁵.

На нашу думку, міркування *М. Гайдеггера* є важливими для розуміння наукової теорії загалом, а також для виявлення початкового смислу теорії наукового пізнання. Надалі, коли сформувався «світ теоретизму», де суб'єкт, об'єкт, істина – граничні абстрактні поняття – слугують для означення предметної представленості (презентації) дійсного світу в «науках про дух» (культури), і передбачають визначення ролі причиново-наслідкових зв'язків у цій сфері за аналогією з природознавством («науками про природу»). «Теорія» претендує на раціональну істину, на достовірність пізнання, яке відкриває знання про природу (природознавство). Досвід феноменології, герменевтики, екзистенціалізму, філософії життя, як відповідний цим параметрам, залишається «за межами змісту традиційної теорії пізнання, яка орієнтована на наукове пізнання»⁶, – вважає *Л. Мікешина*.

У процесі подальшого розвитку відбувається розмежування теоретичного і практичного знання, а в його контексті – наукових методів пізнання. Давньогрецькі філософи, як відомо, ставили споглядання (теорію) вище практичної діяльності. Основою такого ставлення було суто філософське обґрунтування: споглядання залучає людину до вічного, до сутності сакрального (трансцендентного) світу, а практична діяльність завжди «занурена» у світ мінливого, тлінного (концепція «світу ідей» і «світу тіней» *Платона*). Однак з епохи Відродження, що характеризується не лише розвитком мистецтва, а й розвитком практичної діяльності, яка породжує наукову творчість, засновану на спостереженнях, аналізі й досвіді, поділ науки на теоретичну та практичну почав набирати організаційних форм. Матеріал із природничих наук починає займати дедалі більше місця в навчальних програмах університетів. Філософія дедалі більше орієнтується на вивчення філософії та стає «натурфілософією». Поступово створюються різноманітні «варіанти класифікацій дисциплін»⁷. Водночас відбувається процес їх активного осмислення.

У контексті теоретичного осмислення наука набуває в історії соціально-економічного поступу дедалі більшої визначеності та чіткості. В античні часи концептуалізувалася

⁵ *Хайдеггер М.* Наука і осмысление. *Время и бытие: статьи и выступления.* М.: Республика, 1993. С. 244–245.

⁶ *Микешина Л. А.* Там само. С. 27.

⁷ *Шашкова Л. О.* Там само. С. 70.

математика, фізика, астрономія (космологія), географія, і, звісно, філософія. Однак науку від філософії вже в той період відокремлює раціональність. Раціональне пізнання світу, зорієнтоване на істину, намагається подати світ таким, яким він є, воно спирається на ідею існування природи за власними законами. Розробка наукою раціональних способів пізнання збагачує соціокультурний досвід людства. Цінності науки, наукового пізнання та наукового мислення наповнили раціональним змістом світоглядні засади всієї культури. Разом із тим, раціональність як метод пізнання є цінністю культури лише в тому смислі, коли виступає засобом духовного самовдосконалення людини. Уже в античні часи домінувало переконання в тому, що розум і знання сприяють успішному досягненню індивідом «справжніх моральних цінностей»⁸. Відома позиція Сократа, для якого «хто розумний, той добрий».

Надалі ствердження раціонального методу пізнання в епоху Нового часу є також важливим етапом на шляху становлення наукового мислення. Раціональне наукове мислення як нова методологічна орієнтація було результатом усвідомлення проблематичності та неповноти інтерпретацій експериментальних даних, на які спирався емпіризм. У широкому розумінні «емпіризм є вченням у теорії пізнання, згідно з яким чуттєвий досвід постає єдиним джерелом знань, їх основою та критерієм істинності». Основоположник емпіризму англійський філософ і вчений *Ф. Бекон* проголошує науку «могутньою перетворювальною силою». Він створює «метод індукції і на його основі індуктивну логіку як інструмент обробки даних досвіду і перетворення їх в достовірне знання. У цьому випадку виникає необхідність осмислення змісту і генези зазначених принципів, що виводило філософську рефлексію на рівень наукової рефлексії, тобто рівень наукового мислення»⁹.

Як зазначалося, основу наукового мислення становить вчення раціоналізму. Згідно з ним, джерелом достовірних знань є діяльність людського розуму (інтелекту). Саме він постає носієм певного роду здібностей до діяльності з виробництва знань. Достовірні знання, згідно з вченням раціоналізму, не можуть бути отримані лише з досвіду і виведені з його узагальнень. Основоположник раціоналізму *Р. Декарт*, також як і *Ф. Бекон*, не обмежував свої філософсько-методологічні дослідження рамками суто внутрішньо наукового контексту. Він обґрунтовує необхідність створення науки, яка могла б бути корисною у сфері практичної діяльності. Ідеал такої науки (як і філософії) – єдина система знання та мислення, основу якої становлять найбільш загальні положення («першоначала»). У системі філософського знання вони викладені в метафізиці, у науковому знанні – це основні постулати, закони і правила логіки та математики. Вони є так званими вродженими ідеями, що властиві свідомості суб'єкта, який пізнає, первісно та незалежно від змісту і характеру дослідницької роботи. Також вони постають як «найбільш загальні поняття і принципи, які корелюють зі специфікою конкретної предметної області»¹⁰.

Генезу цих понять і принципів *Р. Декарт* пов'язує з якістю та очевидністю що необхідні під час висунення ідей. Цей процес мислитель розглядає в єдиному контексті

⁸ *Шапкова Л. О.* Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті. С. 33.

⁹ *Лукашевич В. К.* Философия и методология науки: учеб. пособие. Мн.: Соврем. шк., 2006. С. 90.

¹⁰ Там само. С. 94.

свого уявлення про правила наукового методу. Насамперед – не визнавати за істинне того, що я не визнавав би таким з очевидністю, тобто ретельно уникати поспішності та включати у свої судження лише те, що уявляється моему розуму настільки ясно та чітко, що жодним чином не може дати приводу до сумніву. Друге правило – ділити кожну з проблем, що розглядаються мною, на стільки частин, скільки буде потрібно, щоб краще їх розв'язати. Третє правило – розташовувати свої думки в певному порядку, починаючи з предметів найпростіших, які легко сприймаються, і сходити, мало-помалу, до розуміння більш складних, які в природному ході речей не передують один одному. Й останнє правило – робити повсюдно перелік настільки повний і всеосяжний, щоб бути впевненим – нічого не пропущено¹¹. Тобто потрібно враховувати всі аспекти пізнання.

Відповідно до цієї позиції, загальна схема пізнавального процесу явним чином ґрунтувалася на уявленні про нього як про рух від істинних загальних начал до знання часткового характеру за правилами дедуктивного виведення (методу дедукції). Усе, що було охоплено такого роду дедукцією, кваліфікувалося як наукове знання, істинність якого гарантувалася якістю посилок (начал) і дотриманням правил дедуктивного виведення. Фактично це було обґрунтування власне наукового мислення, яке стало основою раціоналізму та гносеологічного оптимізму вчених епохи Нового часу в ситуації зростаючої «інтелектуальної напруги», що стимулювала усвідомлення необхідності думати по-новому. Фундаментом наукового мислення стало математичне знання як зразок раціональності та повної достовірності. Його принципова «неусувність зі сфери справжнього наукового знання, забезпечує останньому належний рівень достовірності, більш високий, ніж дані емпіричного досвіду»¹², – зазначає *В. Лукашевич*.

У цьому контексті наукове мислення епохи Нового часу характеризується досить чітким усвідомленням науки як специфічного соціокультурного явища, здатного радикальним чином покращити життя людини, зробити його більш безпечним і комфортним. Водночас розвиток наукового мислення активізує процес наукової діяльності. Починаючи з новочасового періоду, наука демонструє все нові й нові досягнення, особливо в галузі природознавства, зорієнтованого насамперед на запити практичного життя (мореплавання, торгівля, будівництво, медицина, освоєння нових земель, океанів тощо). Не випадково серед галузей наукового знання, у яких було досягнуто відчутних результатів, варто назвати географію. Так, у 1666 р. в Парижі було засновано картографічний центр, який пізніше перетворився на Королівську академію наук. Серед її засновників був *Крістофер Рен* – архітектор, математик, астроном, вчений. Англійський король *Карл II*, який в 1662 р. затвердив Лондонське королівське товариство по розвитку знань про природу, доручив *К. Рену* спроектувати Королівську обсерваторію в Гринвічі. Король добре розумів, що «розвиток справжньої науки відповідає національним інтересам»¹³, насамперед у сфері розвитку економіки, мореплавання і військової справи.

¹¹ *Декарт Р.* Рассуждение о методе. *Собр. соч. в 2-х томах.* Т. 1. М.: Мысль, 1989. С. 260.

¹² *Лукашевич В. К.* Там само. С. 95.

¹³ *Фергюсон Н.* Цивилизация: чем Запад отличается от остального мира. М.: АСТ: CORPUS, 2014. С. 115.

Необхідно враховувати, що Лондонське королівське наукове товариство стало частиною наукової спільноти нового типу, об'єднаної загальним пошуком стратегій продуктивного наукового мислення. Це дало змогу поширювати ідеї та колективно вирішувати задачі на принципах відкритої конкуренції. Королівське наукове товариство стало центром наукової мережі, яка постійно розросталася. У цей період між «метафізиками» з континенту і «емпіриками» з британських островів відбувалися жорсткі дискусії як результат непорозуміння та незгоди між їх позиціями. Більш імовірним було те, що саме приборкники емпіричного напрямку з його ідеалом «досвідного знання» досягнуть «прогресу в техніці, без якого не було б Промислової революції»¹⁴, а без неї – суспільства нового типу, яке називають «суспільством споживання» (добробуту).

Динаміка соціально-економічного життя стала каталізатором розвитку науки. До середини XVII ст. наукові знання стали поширюватися так само швидко, як раніше це відбувалося з протестантським вченням. Завдяки друкарському станку і дедалі більш надійній пошті склалася мережа передачі інформації і знань, потрібних для обміну знаннями між вченими. Безумовно, також існував інтелектуальний опір, закономірний під час зміни наукових, культурних парадигм, причому частково цей опір йшов зсередини наукової спільноти. Так, *І. Ньютон* займався алхімією, оскільки не так легко було сумістити нову науку з християнською доктриною, від якої були готові відмовитися не так багато вчених. Проте інтелектуально-наукова революція здійснила більш сильний вплив на соціально-економічні основи суспільства, ніж релігійна, яка їй передувала. Сформувався основні правила досліджень, зокрема стосовно публікацій результатів і пріоритету. Правителі Європи того періоду «підтримували розвиток науки, ігноруючи думку церкви з цього приводу»¹⁵. У цьому полягає сутність епохи Просвітництва, яка стала продовженням наукової революції. Просвітництво сповнене пафосу сили розуму, звільнення людини і боротьби з різними забобами та пережитками минулого.

Така інтелектуально-культурна ситуація зумовила те, що в XVI–XVII ст. в науці починає формуватися новий стиль мислення, який затверджував ідеали та норми експерименту, а також широкое використання математичних і теоретичних методів. Це вимагало не лише переосмислення пізнавальних традицій, що склалися, а й побудови нових концептуальних моделей природи й світу загалом. Відбувалося формування нових експериментальних орієнтирів і стверджувалися нові методологічні засади дослідження в науці. Експериментування мало довести «раціональний зв'язок між причиною та наслідком. У цій ситуації експеримент почав розглядатися як практичне конструювання об'єкта, у якому суб'єкт завжди активний. Передумовою експериментального пізнання стало створення необхідних засад точного вимірювання, тобто наукових приладів та інструментів. Експериментальне пізнання вимагало використання приладів, створення яких підвищувало рівень технічного розвитку суспільства. Упровадження технічних засобів у сферу наукового пізнання надало не лише нового характеру науці, а й прискорило ствердження нової методології пізнання. Поширення природничо-технічних знань сприяло їх включенню в нові навчально-освітні програ-

¹⁴ Фергюсон Н. Цивілізація: чем Запад відличається від остального мира. С. 116.

¹⁵ Там само. С. 112.

ми, оскільки зростали потреби в підготовці спеціалістів у галузі техніки та її розвитку»¹⁶. Інакше кажучи, «економічне піднесення, розвиток торгівлі, зростання “попиту” на наукове розв’язання практичних завдань зумовили необхідність підготовки спеціалістів природничо-технічного профілю. У результаті цього поряд з університетами були створені навчальні заклади особливого характеру, у яких викладали математику, астрономію, фізику, суднобудівну справу тощо»¹⁷. Фактично відбувалося створення навчальних закладів профільного характеру.

Отже, наукове знання як основа формування наукового мислення ставало необхідною умовою розвитку економічного, техніко-технологічного прогресу і суспільства загалом. У результаті наукові знання дедалі більше і більше стають предметом вивчення. Структура науки формувалася так, щоб в її межах наукова діяльність хоча б нормативно відповідала вимогам суспільного та морального прогресу, потребам освіти. Процес інституалізації науки, який розпочався у XVII ст., передбачав входження наукових закладів до системи політичних інститутів. Це надавало науці політичну протекцію, а вченим – суспільне визнання і соціальний престиж. Підтвердженням цього можуть слугувати свідчення *Вольтера*, який був присутній у 1727 р. на похоронах І. Ньютона в Лондоні. Після повернення до Франції філософ записав: «Я бачив, як математика – лише тому, що він був видатний у своєму покликанні, – ховали як короля, який був милостивим до своїх підданих»¹⁸. Таким чином, наука і держава на Заході ставали партнерами. Це означало, що політика, якщо вона зорієнтована на продуктивний результат, тепер мала бути науково обгрунтованою і раціонально осмисленою.

Зазначимо, що починаючи з XVIII ст., у період розвитку епохи Просвітництва, становлення наукового мислення набуває більш широких масштабів. Насамперед це пояснювалося тією корисністю, яку дедалі більше демонструвала наука. Практична потреба в розв’язанні технічних проблем стояла на першому місці. Тепер уже не до владних інститутів короля, церковних авторитетів, а до наукових академій, університетів, науково-експериментальних товариств зверталися з проханням допомоги в з’ясуванні певних питань, які мали практичне значення. Для залучення коштів і отримання фінансування науковці вели активну пропагандистку діяльність, всебічно обгрунтовуючи ідею суспільної важливості й корисності науки. У результаті вченим вдалося налагодити тісні зв’язки з виробництвом (підприємцями), запропонувавши застосування «сили пару» («енергію пару») та вдосконалення машин і механізмів на фабриках і заводах, які почали повсюдно відкриватися. Концепція «корисності науки» мала більш широкий сенс: з одного боку, власників виробництва заохочували новими технічними рішеннями, які мали повернутися до них додатковими прибутками, а з іншого – наука почала розглядатися як «благородне» заняття, тому філософські, мистецько-літературні, наукові товариства проголошували своє прагнення до «благородних знань», які піднімали «соціальний статус індивідів»¹⁹. У цьому контексті

¹⁶ *Шайкова Л. О.* Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті. С. 189.

¹⁷ Там само.

¹⁸ *Фергюсон Н.* Там само. С. 116.

¹⁹ *Шайкова Л. О.* Там само. С. 189.

авторитету набувало наукове мислення, вплив якого змінював орієнтацію філософського, соціального, політичного, економічного пізнання.

Досягнення епохи Просвітництва перетворюють наукове мислення в засіб інтелектуальної та соціальної свободи, орієнтир суспільного життя і солідарності людей. Якщо в минулому багато з наявних знань приймалися без доказів, з посиланням на авторитет Арістотеля і церкви, то тепер стає традицією слідувати за успіхами вчених. Якщо «з позицій протестантизму в питаннях віри кожний був вільний мати власні переконання, то у сфері науки люди повинні тепер спостерігати за природою заради самих себе, а не сліпо покладатися на заяви тих, хто відстоює застарілі доктрини. Наукове мислення, як результат і умова незалежної інтелектуальної діяльності, змінювало соціальне та культурне життя Європи»²⁰. На його основі відбувається трансформація суспільства та його інститутів.

Інтенсивний розвиток науки в XIX ст. зумовив появу нових філософських течій, які демонструють інший тип і спосіб стратегій мислення, зорієнтованих насамперед на корисне, позитивне знання. У контексті позитивізму XIX ст. (*О. Конт, Дж. С. Міль*) висувається завдання класифікації наук, через що філософія стає причетною до пошуків реальних процесів інтеграції та диференціації знання у сфері наукового пізнання. Філософія раннього (першого) позитивізму формує нові мисленнєві та методологічні рефлексії пізнання. У науковій спільноті цього періоду, як і в науці загалом, набирають інтенсивності і масштабності процеси «спеціалізації» та «професіоналізації». Наука стає «дедалі більш привабливою для широкої публіки і особливо для тих, від кого залежало фінансування та соціально-правова підтримка її розвитку. Авторитет наукового мислення орієнтує ранній позитивізм на відмежування від нівелюючих науку старих метафізичних схем»²¹. Таким чином, позитивістська методологія обґрунтувала позитивну роль науки та наукового мислення в життєдіяльності соціуму.

Вказані установки стали наріжними і в стратегії індустріального суспільства, яке інтенсивно формувалося. На засадах науково обґрунтованих стратегій соціально-економічного розвитку досить чітко встановлювалась межа між природничо-науковими, релігійними уявленнями, моральним і політичним знанням. Водночас всіляко підтримувався лозунг «Наука, технологія, прогрес», стимулювалося визнання науки як домінантного способу самосвідомості індустріального суспільства. «Для теологів і політиків, – зазначають *Дж. Морелл і А. Текрі*, – наука ставала засобом підтвердження їх претензій, які могли тепер розраховувати на розуміння в її поняттях певного стану людини. Для бізнесмена або технолога наука перетворювалася в констатацію визнаності обраних ними напрямів діяльності. Для успішних підприємців наука перетворювалася на громадянський обов'язок. Для самих “джентльменів науки” (так називали в XIX ст. прибічників зміцнення домінантного положення фізичної науки в системі наук, на розвиток фундаментальних досліджень і депрофанацію обрізу науки в суспільстві – *М. Г.*), як і для тих, хто прагне об'єднатися з ними, наука з тривалого інтелектуального пошуку

²⁰ *Рассел Б.* Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. С. 351.

²¹ *Лукашевич В. К.* Философия и методология науки. С. 100.

та носія моральних цінностей перетворилась в науку – засіб тиску на уряд, у право на соціальний статус, у шлях до посади, кар'єри, у можливість досконалого і соціально визначеного самоствердження»²².

Подальший розвиток науки активізував діяльність філософії позитивізму, представники якої орієнтували наукове мислення на емпіричні форми знання, доведеними до світоглядного рівня. У контексті неопозитивізму відчуття оголошувалися не лише «першоосною» наукового знання і мислення, а й усїєї світобудови. Більш помітний результат і реальний стимул розвитку методологічної роботи мали уявлення про механізми систематизації наукового знання. Їх основою були «однорівнева» модель опису, характеристики емпіричних фактів та їх зв'язків. Теоретичні побудови, що отримали статус «побічних описань фактів», які реально спостерігаються, замінялися описом «мисленнєвих фактів». Від них потрібно позбавлятися у міру того, як відбувається ознайомлення з новими фактами, що безпосередньо спостерігаються, насамперед із тими, з яких виключено «неістотний зміст». У них все заслуговує довіри, а для побудови системи знання як сукупності описувань (характеристик) передбачається лише логічна робота з їх узагальнення. У рамках подальшої роботи відбувається активна мисленнєва діяльність зі систематизації наукового знання. Головні задачі систематизації (аналізу) вбачалися в «уточненні визначень», «смислу означень» та їх характеристик. Остання задача конкретизувалася як «встановлення наукової значущості (осмислення) пропозицій через співвідношення їх змісту з принциповою можливістю верифікації (перевірки), а також зі способами встановлення їх істинності або хибності в процесі верифікації, яка розумілася як описання дій суб'єкта пізнання»²³.

Орієнтація позитивізму, неопозитивізму на науку концептуалізувало подальшу стратегію розвитку наукового мислення. Його методологічна установка визначила одну з домінантних течій позитивізму – логічний позитивізм. Його представники *М. Шлік*, *Л. Вітгенштейн*, *Р. Карнап*, *О. Нейрат*, *Г. Рейхенбах* актуалізували у своїх дослідженнях насамперед розвиток науки, на відміну від лінгвістичного позитивізму (лінгвістичного аналізу – пізній *Л. Вітгенштейн*, *Д. Остін*, *Г. Райл*, *Д. Уїсдом* та ін.), об'єктом якого стала мовна реальність як широкий соціокультурний феномен. Загальна назва двох течій – аналітична філософія – набула статусу в процесі теоретичного обґрунтування пріоритету наукового мислення²⁴.

У співмірному позитивізму ряду методологічних і світоглядних посилок філософії прагматизму (*Ч. Пірс*, *У. Джеймс*, *Дж. Дьюї*, *Дж. Мід*) було вироблено концепцію «інструментального методу» (*Дж. Дьюї*). На противагу позитивізму вона акцентує на ціннісних аспектах наукового пізнання і мислення, а також на ствердженні важливого значення практичної зацікавленості та суб'єктивного інтересу, вибору дослідника. «Темпераменти, – говорить *У. Джеймс*, – з їх симпатіями й антипатіями визначають в дійсності – і завжди будуть визначати – філософські (і наукові – *М. Г.*) погляди людей. Деталі філософських

²² *Morell J., Thackray A. Gentlemen of science: Early years of the British association for the advancement of science. Oxford: Clerendon press, 1981. P. 33.*

²³ *Лукашевич В. К. Там само. С. 100–101.*

²⁴ Там само. С. 102.

систем обмірковуються частинами одна за одною..., і коли робота закінчена, коли розум здійснив свій підсумковий синтез, система починає – подібно наділеній духом істоті – жити власним життям із тією простою своєрідною ноткою індивідуальності, яка відвідує нашу пам'ять, як відвідує людину привид померлого друга чи ворога»²⁵.

Для *Дж. Дьюї*, який був видатним представником філософії прагматизму та філософії освіти, наукове пізнання – це насамперед інструмент перетворення небажаної, неприйнятної, невизначеної, проблемної ситуації в прийнятну, вирішувану. Людина, згідно з *Дж. Дьюї*, опинившись у важкій ситуації, змушена розв'язувати таку проблему: яким чином діяти (робити вибір, визначати лінію поведінки)? Вихід із ситуації може бути знайдений на шляху її перетворення, що знову ставить людину перед конкретною проблемою: який шлях перетворення ситуації, що виникла, є найбільш конструктивним? Це означає залучення до розв'язання проблемних ситуацій наукового мислення. «Система науки, – зазначає *Дж. Дьюї*, – (якщо під терміном «наука» розуміти організований інтелектуальний зміст) у контексті своєї логічної гідності повністю залежна... від широго прагнення судити істинним чином»²⁶. Якщо говорити про «логічну цінність» будь-якого науково осмисленого положення, то його суто «логічне значення як відмінне від значення його буття в ролі просто *ens rationis* (річ, яка мислиться – *М. Г.*) визначається практичними і насамкінець моральними міркуваннями. Інтерес має бути таким, щоб він міг спонукати індивіда не просто до судження, а до судження критичного, з дотриманням усіх необхідних застережень та використанням усіх доступних ресурсів, які могли б забезпечити максимальну ймовірність істинності у висновках»²⁷. Таке міркування *Дж. Дьюї* можна назвати вимогою до розвитку та діяльності наукового мислення.

Для правильної орієнтації в проблемній ситуації, а також у процесі її доцільної зміни необхідні обґрунтовані знання про елементи об'єктивного характеру, які можна отримати в процесі наукового дослідження. Зміст процесу дослідження полягає в наборі пізнавальних дій, які спрямовані на перетворення невизначеної ситуації в проблематичну, у в'ясненні того, у чому саме полягають труднощі. Тобто потрібно залучити таку логіку дослідження, у якій кожне винесене судження відіграє роль у визначенні наступних суджень, забезпечуючи завдяки цьому постійний контроль за їх формуванням. Науковість мисленнєвої дії в цьому випадку полягає в тому, наскільки воно узгоджує «смісли суджень з іншими судженнями та міркуваннями, яких жодним чином не можна оминати на шляху до остаточного наукового висновку»²⁸.

Зазначимо, що наукова революція початку ХХ ст., що насамперед пов'язана зі створенням «теорії відносності та квантової механіки, суттєво переглянула не лише наукові уявлення про світобудову, а й методи пізнання. У результаті були переосмислені такі фундаментальні поняття наукової картини світу, як простір, час, рух, матерія, причинність тощо. Суттєвому переосмисленню підлягали також поняття суб'єкта й об'єкта пізнання. У результаті виникає філософія науки, у якій співвідношення суб'єкта та

²⁵ *Джеймс В.* Прагматизм. Київ: Україна, 1995. С. 22.

²⁶ *Дьюї Дж.* Реконструкція в філософії. Проблеми человека. М.: Республика, 2003. С. 300.

²⁷ Там само.

²⁸ Там само. С. 288.

об'єкта пізнання стало найпоширенішим критерієм періодизації науки, який дав змогу виділити класичний, некласичний і постнекласичний періоди її розвитку. У кожному періоді розроблялися певні норми, методи та ідеали дослідження, формувалися наукова картина світу, а також стиль наукового мислення. У цьому контексті зазначимо, що класична наука прагнула пізнати об'єкт, що досліджується, сам по собі, об'єктивно, усунути з його опису все, що стосувалося суб'єкта пізнання. Некласична (неокласична) наука враховувала зв'язки між знаннями про об'єкт і характером засобів та операцій пізнавальної діяльності суб'єкта. Постнекласична наука осмислює співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не лише з особливостями засобів та операцій діяльності суб'єкта, а й ціннісно цільовими установками цієї діяльності»²⁹.

Як уже було зазначено, постнекласична наука досліджується представниками сучасної аналітичної філософії, яка також отримала назву від постпозитивізму. Проте і в класичний період розвитку науки, і некласичний період, її завдання полягає в розкритті природи життя, осягнення істини. Акцентуючи на характеристиці відношення «пізнання – світ», «знання – відображення реальності», «класики» і «некласики» однаково відсторонюються від аксіологічного відношення «пізнання – цінність». Зовсім інша картина спостерігається в постнекласичний період розвитку науки. У ситуації перетворення знання в знаряддя, продуктивну планетарну силу, постає питання ціни, життєзабезпечення істини. Людина приходить до вирішення дилеми, що важливіше: знання про світ або знання діяльності у світі? Класична та некласична позиція «знання – реальність» трансформуються в постнекласичний ланцюг «реальне знання» і його людський потенціал в «онауковленій реальності». Подібна нетривіальна постановка загострює проблему взаємовідношення знання і мети, істини і цінності, а також ще більше розмежовує неокласику з класикою. Ця ситуація пояснюється тим, що «змінюється образ життя, способи культурно-мистецької діяльності, і, найголовніше, стиль мислення»³⁰.

Починаючи з постнекласичного етапу розвитку науки, знання і цінності вже не протистоять одне одному. Приходить усвідомлення того, що наука не просто пізнає світ, а пізнає його насамперед для людини. У результаті сфера «постнекласичних практик» постає як та сфера застосування теоретичного знання, у якій трансформація теоретичних положень вимагає не лише філософської, а й спеціальної наукової ерудиції дослідника. Це означає розуміння ним особливостей предмета відповідної науки, її традицій, зразків її діяльності тощо. Це пов'язано з тим, що новий тип мислення перетворює як «онтологічну основу науки» (категоріальну мережу, що визначає розуміння і осмислення кожного нового типу системних об'єктів), так і її «епістемологічний аспект». І перший, і другий аспекти «інкорпоровані» в систему пізнавальних відношень людини до світу, які реалізуються у формі наукового мислення. Саме це мислення є умовою продуктивної діяльності пізнання, у якій, на думку В. Тьопіна, «суб'єкт і об'єкт виступають як два взаємопов'язаних полюси діяльності мислення»³¹.

²⁹ Шапкова Л. О. Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті. С. 266.

³⁰ Базилевич В. Д., Ильин В. В. Экономико-философская мысль современного мира. Київ: Знання, 2015. С. 102.

³¹ Степин В. С. От теоретического знания – к постнеклассическим практикам. *Постнеклассические практики: опыт концептуализации*. СПб.: Мирь, 2012. С. 10.

Варто зауважити, що в наукоцентристській традиції постпозитивізму носієм наукового мислення виступає сама наука. Тому мислення тут засвідчується спеціальними логічними дослідженнями універсальних стандартів процедури обґрунтування знання. Насамкінець вона зорієнтована на принципи саме наукового мислення. Значний вплив на його розвиток здійснила концепція постпозитивіста *Т. Кун*. Він показує, що наукова спільнота формується шляхом прийняття певних парадигм. Цим терміном означаються повсюдно прийняті наукові «завоювання», з яких складається в той чи інший час модель прийняття тих рішень, які влаштовують тих, хто займається дослідженнями в цій сфері. «У своєму усталеному житку поняття парадигма означає прийняту модель або зразок; саме цей аспект значення слова “парадигма” за відсутності кращого дозволяє мені використовувати його тут»³², – писав *Т. Кун*, тобто використовувати його у своїх дослідженнях і розмислах. Птоломейська або коперніканська астрономія, аристотелівська або ньютонівська динаміка, еволюційна теорія *Ч. Дарвіна* або теорія відносності *А. Ейнштейна* – усе це парадигми, які визначили стиль наукового мислення і на його основі – відповідну наукову картину світу.

У найбільш загальному вигляді парадигма – це комплекс загальноновизнаних досягнень, які впродовж певного часу визначають концептуальні засади наукового мислення, демонструють моделі постановки проблем та варіанти їх розв’язання науковою спільнотою. Інакше кажучи, ідеться про прийняту науковою спільнотою систему фундаментальних знань (понять, методів і принципів), а також норм наукової діяльності, епістемологічних стратегій досліджень. У процесі осмислення фундаментальних парадигм, які охоплюють досить крупні сфери наукового досвіду (теорія відносності, нерелятивістська квантова механіка та інші), виклад основ теорій та методів їх використання суттєво розведений. Зокрема, оптимальний виклад теоретичних наукових основ охоплює також і філософську рефлексію, яка передбачає формулювання фундаментальної ідеї (або декількох ідей) дослідження, що експлікуються за допомогою структурованих груп взаємопов’язаних філософських категорій. Вони виступають «фізичною модифікацією стилю мислення (і відповідно – онтології) цілої епохи, – зазначає *В. Храмова*. – Практичне ж використання основ фундаментальної теорії полягає в побудові моделей явищ, співмірних з емпіричними даними. Це і є та частина діяльності вчених, яка маніфестує основні поняття та закони теорії в органічній єдності з їх застосуванням, і допускає кунівське навчання за зразками»³³.

Необхідно враховувати, що відповідно до позиції *Т. Кун*, учений, спираючись на парадигмальні зразки («матриці»), оволодіває засобами та методами вирішення осмислених у рамках обраного бачення світу завдань. Проте в реальній науковій практиці рано чи пізно прийняті нормативи не спрацьовують. У результаті виникає кризова ситуація, яка вирішується через наукову революцію як спосіб радикальної зміни прийнятої парадигми і, відповідно, стиль наукового мислення. З огляду на це, наука постає не послідовним процесом накопичення істин, а дискретним процесом, пов’язаним із

³² Кун Т. Структура научных теорий. М.: АСТ, 2009. С. 100.

³³ Храмова В. Л. Культурологические образы науки в постпозитивизме. *София. Культурологический журнал*. 2011. № 11. С. 16.

«революційними» переривами кумулятивної поступовості. Причому «парадигмальний стрибок» у «нормальному» розвитку знання породжує нову систему понять, які сприяють осмисленню нових відкриттів і явищ, формують нові методи освоєння та розуміння реальності. Таким чином, парадигма забезпечує «єдиний спосіб наукового мислення та розуміння світу учасниками наукової спільноти. Це сприяє органічному поєднанню соціально-психологічних і когнітивних аспектів раціональної діяльності вчених, що обумовлює продуктивну діяльність мислення, яке і є в такому контексті науковим»³⁴, – зазначають *В. Базилевич* і *В. Льїн*.

Важливий внесок у розвиток наукового мислення здійснила, як уже зазначалося, аналітична філософія, одним із видатних представників якої постає постпозитивіст *К. Поппер*. Головне завдання науки, на його думку, полягає в пізнанні світу, яке здійснюється у формі наукових теорій. Вони є «тенетами, призначеними “влловлювати” те, що ми називаємо “світом” для усвідомлення, пояснення і оволодіння ним»³⁵. Метод забезпечення росту наукового знання полягає в «чіткому формулюванні аналізованої проблеми і критичному дослідженні різних її вирішень»³⁶. Критичний аналіз постає стратегією мисленнєвої діяльності, яка має методологічний характер і спрямовує на творче, конструктивне вирішення як наукових, так і технологічних проблем. «Метод науки, – зазначає *К. Поппер*, – це метод сміливих, рішучих пропозицій, винахідливих і рішучих спроб їх спростувати. Рішуча теорія – це теорія з багатим змістом – у кожному випадку, більш багатим, ніж у теорії, яку, як ми сподіваємося, вона має змінити. Рішучість, або багатство змісту, пов’язана з багатством істинного змісту»³⁷.

Вихідною позицією всіх міркувань *К. Поппера* постає теорія. На його думку, не правильно вважати, що наукове пізнання починається з фактів, їх спостережень і аналізу, оскільки і перше, і друге, і третє теоретично «навантажені». Теоретична «навантаженість» факту означає, що він обов’язково інтерпретується. Однак інтерпретація неможлива без теорії, тобто обґрунтованого наукового осмислення проблеми. Якщо інтерпретація, а також відповідний мисленнєво-логічний аналіз суперечливі, то це свідчить про необхідність зміни «старої» теорії новою. Якщо базисні (теоретично обґрунтовані) висловлювання (положення) не інтерпретуються теоретично, тобто шляхом мисленнєво-логічного аналізу, то вони обов’язково виступають «формою відчуттів». Це призводить до «психологізму» (суб’єктивізму) як «негативного з наукової точки зору явища»³⁸.

У всіх своїх теоретичних міркуваннях стосовно ролі наукового мислення та пізнання *К. Поппер* насамперед підкреслює роль інтелекту (розуму), але за умови його взаємозв’язку з різними побічними, зокрема ірраціональними чинниками і явищами. Інтелект, «очищений» від «забобонів» (міфів, вірувань, передчуттів, пережитків), буде, попри очікування, «пустим», а не «чистим», як дехто вважає. Спостереження «чистого», позбавленого «теоретичного компонента», інтелекту просто не існує в природі пізнання. «Для плюралістичної філософії, – вказує *К. Поппер*, – світ складається,

³⁴ *Базилевич В. Д.* Экономико-философская мысль современного мира. С. 106.

³⁵ *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. С. 35.

³⁶ Там само. С. 36.

³⁷ *Поппер К. Р.* Объективное знание: Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. С. 84–85.

³⁸ *Базилевич В. Д.* Там само. С. 111.

принаймні, з трьох різних субсвітів: перший – це фізичний світ, або світ фізичних станів; другий – духовний (mental) світ, світ станів духу, або ментальних станів; третій – світ умоосязних сутностей (intelligibles), або ідей в об'єктивному смислі; це світ можливих предметів мислення, світ теорій “в собі” та їх логічних відношень, аргументів «у собі» і проблемних ситуацій “в собі”... Другий світ – світ суб'єктивного, особистого досвіду – взаємодіє з кожним з двох інших світів. Перший і третій світи не можуть взаємодіяти, окрім як шляхом другого світу, світу суб'єктивного, або особистого досвіду»³⁹.

Цей досвід насамкінець і становить основу вибору певної стратегії пізнання і мислення, зокрема й мислення наукового. Доцільною в цьому контексті є думка, яку відстоює президент Малої академії наук (МАН) України С. Довгий: «У давнину те, що нині знаємо як «науку» і «мистецтво», являли собою одне ціле, і лише згодом було штучно розділене. І все ж архітектура та музика досі не можуть обійтися без математики, живопис і скульптура – без знання властивостей матеріалів, а кінематограф навряд чи можливий без володіння комп'ютерною графікою, спеціальними системами освітлення, зйомки й озвучення... Що ж стосується літератури, або ширше – мови, то вона є основним носієм наукових знань, і часом навіть перетворюється на зручне знаряддя наукового експерименту»⁴⁰.

Справедливість цієї позиції стверджує в концепції «епістемологічного анархізму» американський вчений, представник філософії науки П. Фейєрабенд. У рамках його концепції («anything goes» – «згодиться все», «все дозволено») мають бути урівнені всі форми культури, визнані правомірними будь-які методи освоєння реальності, навіть ірраціональні. «Існують міфи, існують догми теології, існують метафізика і безліч інших способів конструювання погляду на світ. Очевидно, що плідний обмін між наукою та такими “не науковими” світоглядами буде навіть більшою мірою мати потребу в анархізмі, ніж у самій науці. Анархізм, – підсумовує П. Фейєрабенд, – не лише можливий, він необхідний як для внутрішнього прогресу науки, так і для розвитку культури як цілого»⁴¹.

«Анархізм» у концепції П. Фейєрабенда потрібно розуміти як інноваційний, творчий підхід до поєднання науки, мистецтва, релігії, міфології тощо. Насамкінець такий підхід моделює необхідні типи світовідношення цього історичного періоду, формує стиль наукового мислення, а воно стверджує стратегії економічного, соціального, політичного і, зрештою, глобального розвитку. Адже пізнання не процес, що наближається до певного ідеалу, а постає «океаном постійно зростаючих альтернатив, кожна з яких змушує інші уточнювати свої точки зору, і всі вони разомкладають свій внесок – завдяки процесу конкуренції – в розвиток сили нашого мислення»⁴².

Необхідно враховувати, що важливим аспектом розвитку науки і наукового мислення в ХХ столітті стало обговорення й аналіз вченими (особливо представниками при-

³⁹ Поттер К. Р. Объективное знание: Эволюционный подход. С. 154–155.

⁴⁰ Довгий С. О. Наука і мистецтво – разом. Шарпак Ж. Спогади вигнання, фізика, громадянина світу. Київ: Кальварія, 2014. С. 5.

⁴¹ Feyerabend P. K. Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge. London. New Left Books, 1975. P. 179.

⁴² Там само.

родничих наук) гуманітарних проблем. Усвідомлення того, що поняття «істини» значно ширше та багатогранніше за адекватну відповідність дійсності, спонукало вчених взяти до уваги, що досягнення істини стосується не лише теоретичного й експериментального знання, але й інтуїції, творчості, релігійного досвіду, культури загалом у всіх її проявах. Тобто вони «торкаються» різних аспектів пізнання і мислення – як раціонального, так й ірраціонального. У другій половині ХХ ст. «фактично відбувається процес звільнення науки від сциєнтистських претензій. Однак цей процес не означає відмову від традиційного, раціонального мислення, яке завжди визначало закони життя наукової спільноти»⁴³. Це не означає, що «старе» мислення зовсім зникає. Воно залишається, оскільки на його основі формується нове розуміння реальності.

Відомо, що наука завжди постає процесом отримання знання. Це означає, що вона постає в ролі «розгорнутої асоціації емпіричних і теоретичних, фундаментальних і прикладних, формальних і змістовних, описових і пояснювальних, якісних і кількісних пізнавальних одиниць, спрямованих на розкриття об'єктивних законів природи. Закони як головний мотив інтелектуальних занять відіграють роль матриці, що дозволяє розцінювати науку як різновид субстанційної теорії. Закони визначають також спрямованість науки до єдиної мети – істинного знання. Останнє забезпечує замкненість і водночас ствердження в культурі»⁴⁴. Наука і культура становлять інтелектуальну цілісність, без якої неможливий соціальний розвиток.

Безумовно, універсальне значення науки засноване на методологічно визначеному способі мислення як критерії її доцільності та значущості. Разом із тим, наука є діяльністю, яка виступає у двох іпостасях – соціальній (соціологічній) і когнітивній. Перша фіксує «рольові функції», які збігаються зі стандартними зобов'язаннями, повноваженнями, покликанням суб'єктів. Друга відображає «творчі процедури», які дають змогу розширювати, поглиблювати знання. У своїй єдності та взаємозв'язку вказані іпостасі демонструють наступні особливості наукового мислення як результату дослідницької діяльності: «універсальність»: творча, пошукова «наукова діяльність», зумовлена «предметними зв'язками», що здійснюється як загальнокультурна взаємодія сучасників і попередників; «унікальність»: творчий науковий пошук неповторний, нові думки породжуються з певних мотивів і стимулів практичного життя; персоніфікованість: «наукове виробництво», «наукова діяльність» завжди суб'єктивні, особистісні; творчі методи і способи наукового пізнання зазвичай завжди індивідуальні; «колективна особистість» в науці виникає в досить «рутинних контекстах обґрунтування» певних положень; «дисциплінованість»: громадянське життя регулює науку як соціальний інститут, а ґносеологічні та методологічні норми регулюють науку як процес дослідження; «демократизм»: захист принципів критики, свободи слова, думки, пошуку, відстоювання власної позиції; «комунікативність»: наукова творчість завжди є співтворчістю, знання концептуалізується в різних контекстах спілкування (діалог, дискусія), зорієнтованих на «гідне рівноправне мислення». Сферу великої спільноти учених становлять різні «наукові асоціації, ложі, салони, лабораторії,

⁴³ *Шашкова Л. О.* Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті. С. 267.

⁴⁴ *Ильин В. В.* Философия: учебник для вузов. М.: Академ. проект, 1999. С. 362.

кафедри тощо, які реалізують регламент безпосереднього взаємообміну знаннями різних форм і смислів»⁴⁵. Вони формують нову систему наукового мислення.

Таким чином, аналіз процесу становлення науки підтверджує, що разом із нею формується нове розуміння оточуючого світу та наукове мислення. На його основі здійснюється не лише розвиток власне науки, а й суспільства, його інститутів і насамкінець – людини. Разом із тим, розвиток науки немислимий без її вивчення, тобто включення її в освітній процес. Результат продуктивної діяльності наукового мислення є «проривом» до нової наукової парадигми, постаючи «некумулятивним стрибком», науковою революцією, яка визначає творчий спосіб сприйняття й осмислення реальності. Завдяки цьому формується новий стиль наукового мислення, яке передбачає органічну єдність неперервного та перервного, кумулятивного накопичення і якісних стрибків у сфері наукового знання. Цей стиль наукового мислення відкрив проблематику наукових революцій як проривів у самодостатніх пластах знання. Ці прориви породжують нові парадигми, які відкривають небачені раніше можливості наукового пошуку. У цьому контексті відбувається розвиток наукового мислення, яке набуває нових форм, способів і методів.

5.2. Трансформації наукового мислення

Визначальною рисою європейської цивілізації впродовж останніх п'ятисот років є постійне прагнення до всеосяжного перетворення природної та водночас творення соціальної реальності. У тотальності такої предметно-практичної діяльності змінюється, трансформується і сама сутність людини. Її універсальною й атрибутивною характеристикою, що постійно вдосконалюється, залишається творче освоєння світу та пошук свого місця в ньому. Основою і засобом реорганізації та трансформації дійсності, що систематизує і визначає сутнісні виміри та парадигмальні характеристики і людини, і європейської цивілізації, як вже зазначалося, є наука. Вона постає в ролі своєрідного «науково-технологічного раціоналізму», який постає «європейським способом реконструкції дійсності й організації системи життєдіяльності людини та суспільства»⁴⁶.

Сьогодні нікого не потрібно перекопувати в тому, наука та її технологічне застосування стали визначальними факторами розвитку суспільства. Ідеться не лише про масштаби наукової детермінації соціальних, економічних, політичних змін, а й про науково-технологічну зумовленість культури та цінностей сучасної цивілізації. Нормою стає не канон, традиція, а творення нового як предметного виразу об'єктивного життя, сконструйованого в процесі пізнавально-освітньої діяльності. Наука виникає як відповідь на певну потребу суспільства в достовірному знанні про світ та можливості його пізнання й перетворення згідно з ростом знання.

Безумовно, становлення науки є результатом цілеспрямованої пізнавальної діяльності. У кожному історичному епоху об'єктом пізнання є та сфера реальності, яка на разі пред-

⁴⁵ Ильин В. В. *Философия*. С. 361–362.

⁴⁶ Мельник В. П. *Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз*. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. С. 19.

ставляє найбільший інтерес для соціальної, господарської або культурної діяльності. Так, пізнання епохи античності можна назвати космоцентризмом, оскільки космос вважався джерелом духовної та життєвої енергії. «Логос» *Геракліта*, «світ ідей» *Платона*, «нус» *Анаксагора*, «любов» і «ворожнеча» *Емпедокла* постають як космічні сили. Середні віки можна назвати «теоцентризмом», оскільки об'єктом філософського пізнання стає Бог («тео»). Розвиток соціально-культурної сфери в епоху Ренесансу активізував інтерес до людини, через що цей період називають антропоцентризмом. Надалі прогрес суспільства обумовлений розвитком і досягненнями науки, що означає «диференціювання» від філософського власне наукового мислення. Воно визначає не лише сутність, але також задає «парадигмальні виміри», архітектоніку сучасної цивілізації. Водночас «експлікація змістовних характеристик науки відкриває перспективи розуміння проблемних ситуацій соціально-культурного процесу»⁴⁷.

З огляду на це, широке поняття «наукового мислення» традиційно охоплювало натурфілософське, природничо-наукове, економічне мислення. В індустріальну епоху, яка характеризується бурхливим розвитком науки, наукове мислення виступає в модусі мислення технічного, або технологічного. Актуальність технологічного мислення зумовлена виникненням і бурхливим розвитком «техногенної» цивілізації. Вона почала формуватися в європейському регіоні приблизно в XIV–XV ст., в часи Ренесансу і Реформації. В епоху Просвітництва утворилося «ядро» системи цінностей техногенної цивілізації. Воно передбачало особливе розуміння людини як діяльної істоти, яка протистойть оточуючому середовищу, а призначення якої полягає в перетворенні природи і підкоренні її своїй владі. З таким розумінням людини органічно пов'язане уявлення діяльності як процесу, спрямованого на перетворення об'єктів та їх підлеглих людині. Вирішальну роль у розвитку техногенної цивілізації відіграють «постійний пошук і застосування нових технологій, причому не лише виробничих, які забезпечують економічне зростання, а й технологій соціального управління і соціальних комунікацій»⁴⁸, зокрема у сфері культури в її діяльному та соціальному розумінні.

У контексті соціального розуміння та призначення «соціальні комунікації» означають насамперед соціальні технології. В умовах ліберально-демократичного (економічного) суспільства постає проблема інтерсуб'єктивності: забезпечення взаєморозуміння, спілкування, політичного і морального співіснування носіїв різного смислового і ціннісного змісту свідомості та мислення. У такому розумінні це питання постає як проблема конкретних технологій і методик організації соціальної діяльності: «пізнавальної, політичної, комунікативної, коли головним питанням стає питання про баланс між конкуруючими волями, систему захисту від сваволі та насилля, визнання права на свободу волі, фактично – на унікальний досвід трансцендентного, визнання такого права за кожним»⁴⁹, – вважає *Г. Тульчинський*.

⁴⁷ Мельник В. П. Там само. С. 21.

⁴⁸ Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен. Вопросы философии. 2006. № 2. С. 19.

⁴⁹ Тульчинский Г. Л. Проблема либерализма и эффективная социальная технология. Вопросы философии. 2002. № 7. С. 23.

Ідеться про систему певних процедур, правил, гарантій забезпечення свободи та її вияву, про засоби їх реалізації. Адже в культурі техногенної цивілізації не лише природні, а й соціальні об'єкти стають предметом соціальних технологій. Тут необхідно зазначити цінність активної, суверенної особистості, яка може «включатися» в діяльність різних соціальних спільнот і отримує можливість володіння рівними правами з іншими. У результаті в «техногенній культурі» виникає особливе розуміння влади, яка розглядається, на думку В. Стюбіна, «не лише як влада людини над людиною, а й над об'єктами, на які спрямовані силові впливи з метою панування над ними, виступають не лише природні, а й соціальні феномени. Вони також стають об'єктами технологічних маніпуляцій»⁵⁰.

У системі домінантних життєвих смислів техногенної цивілізації одне з найважливіших місць посідають цінності інновацій і прогресу, які стають «самоцінністю». Успіхи інноваційної, перетворюючої діяльності, яка приводить до позитивних, корисних для людини результатів і соціального прогресу, розглядаються в техногенній культурі як обумовлені знанням законів зміни об'єктів. Таке розуміння «органічно пов'язане з пріоритетною цінністю науки, котра дає знання про ці закони. У цьому типі культури наукова раціональність постає домінантою в системі людського знання, здійснює активний вплив на всі його форми»⁵¹, зокрема, відбувається значно більшою мірою, ніж у традиційних культурах, «уніфікація» суспільного життя. У цьому контексті наука, освіта, технологічний прогрес, глобальний, всепланетний ринок породжують новий образ мислення та життя, перетворюючи усталену культуру і людину. І те, що сьогодні називають процесом глобалізації, є продуктом поширення і експансії насамперед техногенної цивілізації. Історія показує, що наукові досягнення не лише кардинально змінювали теоретико-концептуальний сутнісний вимір світу, а й одночасно були предметним чинником технологічного прогресу. Техногенна цивілізація впроваджується в різні регіони світу, насамперед шляхом техніко-технологічних інновацій, переводячи традиційні суспільства на шлях технологічного (техногенного) розвитку⁵². Поширення техногенної цивілізації майже по всій планеті обумовило формування людини особливого типу – Homo technologicus, людини технологічної. На нашу думку, атрибутом цього типу людини є наявність технологічного мислення, що постає вирішальним фактором в реалізації різного типу проєктів з удосконалення подальшого життя людини та суспільства.

Безумовно, формування у людини особливого «мисленнєвого стилю» є нормальним процесом. Зазвичай специфічні стилі мислення характерні для представників будь-яких професій і галузей знання – природничих, технічних, гуманітарних. Кожний стиль мислення закріплює «партикуляризацію» особистості, що означає втрату нею своєї запрограмованої соціальної цілісності. Так, філософ мислить не так, як бізнесмен, політик – не так, як викладач етики, а священник – не так, як лікар. Проте нарікання з цього приводу не мають належних підстав, оскільки вказана диференціація є закономірним результатом процесу розподілу праці. Окрім того, у соціокультурному плані, окрім ін-

⁵⁰ Стетин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен. С. 20.

⁵¹ Там само.

⁵² Там само. С. 20–21.

дивідуальних особливостей мислення, «поступово формується, як зазначає *Р. Додонов*, специфічний стиль світосприйняття цілих спільнот, які впродовж тривалого часу живуть і діють у подібних природничо-історичних умовах. Індивідуальні «звички свідомості» перетворюються на той «духовний ефір», на ту загальну атмосферу, яка отримала назву ментальності»⁵³. У цьому контексті технологічний (технічний) стиль мислення містить низку специфічних рис, оприявлення яких надає можливість говорити про належність у сучасної людини «технологічної ментальності», або технологічного мислення, зумовлених наявністю техніко-технологічного середовища.

Разом із тим, потрібно враховувати, що технологічний стиль мислення в умовах техногенної цивілізації охоплює певні універсальні риси, які дають змогу застосовувати техніко-технологічні методи і прийоми в тих сферах діяльності, які не мають до техніки жодного відношення. Коли «носії» технологічного мислення (і технологічної ментальності) опиняється в нестандартній ситуації, навіть в такій, що не пов'язана безпосередньо з його фаховою діяльністю, кожного разу він намагається (навіть несвідомо) спрямовувати звичні для нього техніко-технологічні алгоритми мислення та засоби розв'язання проблем на конкретну ситуацію. Іноді подібна спрямованість призводить до евристичних винаходів, оригінальних рішень нових завдань, які постали в процесі виробничої, соціально-економічної діяльності. Однак найчастіше, у разі застосування виключно техніко-технологічних методів щодо складних процесів життя людини, різних сфер соціальної, політичної, культурної реальності, тобто «відкритих» систем, ці методи не спрацьовують. У результаті технологічний стиль мислення трансформується у «техноцентризм», а надалі – у «технократизм». Це відбувається не лише тому, що раніше апробовані методи можуть виявитися оптимальними, а й тому, що індивід не володіє чи ігнорує інші методи і прийоми мислення. Сформований в індивіда стиль мислення «є для нього природним, зрозумілим, як частина його особистості»⁵⁴.

Важливо зазначити, що три десятиліття тому технологізація життя викликала певну тривогу. У результаті актуальності набула проблема «корекції» розвитку науково-технічної цивілізації, яка внаслідок орієнтації на техніко-технологічні імперативи загрожує, на думку низки футурологів і гуманітаріїв, існуванню людини та самого життя на Землі. Акцентована проблема полягала, на думку її дослідників, у суперечності між настановами «техноцентристського» стилю світосприйняття та морально-гуманістичними цінностями людського життя.

На нашу думку, загрози і небезпеки, які несе в собі техногенна цивілізація, занадто перебільшені. Зазвичай песимісти покладаються на авторитет *В. Соловйова*, *М. Бердяєва*, а також *К. Ясперса*, *Т. Адорно* та інших відомих мислителів. Проте перші жили в ту епоху, яка ще не позбулася просвітницьких мрій та утопій, а тому мислили її категоріями. «Машина розриває дух і матерію, – писав, наприклад, *М. Бердяєв*, – вносить розщеплення, порушує початкову органічну цілісність, поєднання духу та плоті. І потрібно сказати, що машина небезпечна не стільки для духу, скільки для плоті»⁵⁵.

⁵³ Додонов Р. О. Про сутність та еволюцію технічного мислення. *Практична філософія*. 2005. № 1. С. 19.

⁵⁴ Там само.

⁵⁵ Бердяєв Н. А. Дух и машина. *Судьба России*. М.: Эксмо-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. С. 469.

Це говорилося майже сто років тому. Більш сучасні критики техноцентризму (*В. Розін, А. Ракітов, А. Єрмоленко, В. Шубін, Н. Романов* та ін.) також занепокоєні розповсюдженням технократичних тенденцій в сучасному суспільстві. Однак така їхня позиція не враховує фактор підходу з позицій постнекласичного етапу розвитку науки, згідно з яким вона аналізується в контексті глобальних тенденцій. У цій ситуації ефективність науки пов'язана з урахуванням усього комплексу антропологічних факторів, з розвитком соціального середовища, інформаційних технологій, інтерактивних міжсуб'єктних комунікацій. Наукове відкриття, наукова діяльність в умовах техногенної цивілізації, які розглядаються в такому контексті, «фактично вже в зародку, у своїй потенції містять можливість розвитку позитивних перспектив, що надзвичайно важливо для практичної діяльності, завжди спрямованої в майбутнє»⁵⁶, – зазначає *О. Ярославцева*.

Не викликає сумніву, що на сучасному рівні розвитку науки, наукового знання, наукового мислення передбачати чи гарантувати лише позитивні результати не може ніхто. У цьому випадку ми зустрічаємося з давньою проблемою «управління науковим розвитком», який включає формування компетентної експертної спільноти. Вона спирається на «гнучкі» критерії, що дають змогу сприяти розвитку тих технологій, які будуть найменш ризикованими для людини та суспільства. Зрозуміло, що «заборони і апокаліптичні сценарії зазвичай не дають у сучасному соціумі, який активно живе, позитивних результатів. У соціумі найчастіше формується розподільна експертна спільнота, яка показує реальне співвіднесення наявних наукових результатів із потребами людини, висвічуючи шляхом критики надлишок ризиків»⁵⁷.

Саме в такому контексті доцільно говорити про «технологічне мислення». Разом із тим, виокремлення такого стилю мислення вимагає виявлення його природи та сутнісних ознак, а також, що дуже важливо, тенденцій подальшого розвитку. Тут потрібно визначити саме поняття «стиль». Загальновідомо, що стиль, як про це пишуть, є способом вираження думки в мові, особливою манерою виразу, що характерна для індивіда, періоду, школи, народу, спільноти. Стиль – це спосіб або метод дії чи уявлення, особливо якщо він відповідає певному стандарту. Поняття «стиль» завжди відноситься до людини та її творінь, він пов'язаний з активним (свідомим чи несвідомим) самопроявом людини зовні (у світ культури). Головне в стилі – це «підкреслення чогось особливого, специфічного, окремого, що не дозволяє змішувати однопорядкові явища»⁵⁸.

Заслугує уваги спроба класифікувати стилі мислення за допомогою певних критеріїв, здійснених низкою авторів. Наприклад, *А. Решетніченко* пропонує, залежно від сфери функціонування суб'єкта пізнання або діяльності, виділяти правові, економічні, політичні, історичні, екологічні, технічні, гуманітарні, наукові стилі мислення; залежно від сили дії – сильні, незначні та слабкі стилі; у залежності від тривалості дії – постійні, тимчасові, довготривалі, короткочасні або моментальні; залежно від типу волевиявлення – демократичні, ліберальні, авторитарні, тоталітарні; залежно від мотивації

⁵⁶ *Ярославцева Е. И.* Постнеклассическая наука и современные гуманитарные практики. Постнеклассические практики: опыт концептуализации. СПб.: Мирь, 2012. С. 109–110.

⁵⁷ Там само. С. 110.

⁵⁸ *Додонов Р. О.* Про сутність та еволюцію технічного мислення. С. 21.

мисленневої діяльності – демонстративні, конформістські, дослідницькі, ситуативні, креативні, компенсаторні, детермінантні; залежно від спрямованості інтересів суб'єктів – індивідуальні, групові, інституційні, глобально-соціетальні⁵⁹.

У цій класифікації головне полягає в тому, що технологічний (технічний) стиль мислення займає належне місце поряд із правовим, економічним, політичним та іншими стилями. Проте, на думку *Р. Додонова*, подібна класифікація сьогодні вже не має практичного значення, оскільки названі види не вичерпують усієї можливої різноманітності технологічної діяльності, а кількість їх комбінацій майже нескінченна. Суть справи полягає в тому, що завдяки сучасній професійній, соціокультурній диференціації кожний індивідуальний стиль, отже, також ті або інші стилі взагалі, поступово стають незалежними від конкретних людей з їх звичками, особливостями, знаннями, переконаннями. Первинна єдність суб'єкта та об'єкта, що припускала фактом існування єдність стилю, розпадається через стильове розмаїття сучасної культури діяльності та мислення. Інакше кажучи, внаслідок «стильової диференціації» сучасної науки і культури світ мисленневих стилів «об'єктивувався», позбувся «початкового зв'язку» із визначеністю людського життя, знайшов «незалежну від індивіда форму існування». Цей процес можна характеризувати як перехід від «моностилістичної» до «полістилістичної» культури⁶⁰.

На рівні зазначеної вище ментальності, яку ніколи не потрібно ігнорувати, поняття «стиль мислення» виражає не унікальні, а колективні, надіндивідуальні настанови свідомості людини. «Стиль» перетворюється на «тип», який і визначає картину світу та її носія. Проте ментальність (як і архетипи) має значно більшу, перевірену часом, стійкість, тобто усталеність. Вона формується в людей унаслідок тривалого спільного існування в схожих природних і соціокультурних умовах, постаючи механізмом закріплення «мисленневих аксіом» конкретного народу та соціуму. У цьому контексті технологічна ментальність, таким чином, є результатом історичного розвитку і не може виникнути раніше створення тієї техносфери, яка детермінує відповідний стиль мислення і його носія. До того ж, переходячи від епохи до епохи, цей стиль має закріпитися в «архетипах» (*К. Юнг*). Не випадково античний світ не знав технологічного стилю мислення, хоча стародавні греки володіли певними технічними досягненнями. Проте їх світосприйняття мало «космоцентричний характер», і техніка (яка була на той час) не могла бути об'єктом філософського аналізу й осмислення, оскільки була, згідно зі світглядними позиціями, протилежною як природі, так і людині⁶¹.

На нашу думку, повноцінна технологізація свідомості починається в епоху Нового часу і пов'язана з революційними досягненнями науки і техніки. Саме в цю епоху потрібно шукати витоки та джерела технологічного стилю мислення. Відкриття у сфері механіки, астрономії, фізики, розвиток математики продемонстрували можливості техніки і технологій, які почали вдосконалювати якість життя людини і стверджували владу людини над природою. «Техніка виникає, – писав *К. Ясперс*, – коли для

⁵⁹ *Решетніченко А. В.* Стилі мислення в структурі соціальної ментальності. *Менталітет та протиріччя сучасного українського суспільства: політичні, соціологічні, культурологічні аспекти*. Запоріжжя: ЗДА, 1994. С. 70–71.

⁶⁰ *Додонов Р. О.* Там само. С. 21.

⁶¹ Там само. С. 21–22.

досягнення мети впроваджуються проміжні засоби. Безпосередня діяльність, зокрема дихання, рух, прийняття їжі ще не є технікою. Лише в тому випадку, якщо ці процеси здійснюються невірно і для того, щоб виконувати їх правильно, говорять про техніку дихання тощо»⁶².

Для античного світосприйняття безпосередня діяльність людини, підтримана богами, була значно важливішою, ніж створення «посередників» у вигляді технічних приладів, інструментів і засобів. Загалом смисл техніки і технологій полягає у звільненні людини від «підпорядкування природі з її бідами, загрозами, путами»⁶³. Для цього потрібно було звільнитися від впливу релігійно-міфологічного знання і світогляду. Проте цей процес набув інтенсивності лише в епоху Нового часу, коли ринкова економіка, що запроваджувалася, мала потребу не в міфах, а в конкретному знанні, технічних винаходах і технологічних досягненнях, на основі яких можна було вдосконалювати виробництво та досягати прибутку.

Філософсько-методологічною підставою технологічного стилю мислення є раціоналізм, обґрунтований у філософії *Р. Декарта*. «Техніка ґрунтується на діяльності розуму, на обчислюванні у поєднанні з передбаченням можливостей та здогадками, – писав *К. Ясперс*. – Техніка оперує механізмами, перетворює свої дані в кількість та відношення. Вона є частиною раціоналізації як такої»⁶⁴. Технологічне мислення як результат раціоналістичної методології пізнання не сприймає ірраціонального та різного роду містики, критикує і протистоїть таким способам розуміння і відношення до світу. Хоча, як відомо, обґрунтування впливової тенденції ірраціоналізму в західній філософії розглядається в контексті наукового аналізу як реакція на абсолютизацію сциєнтизму і «технологізації» світу.

Безумовно, поширення та ствердження технологічного стилю мислення зумовлені його виходом на розв'язання практичних проблем. У техніко-технологічній сфері діяльності не визнаються метафізичні, умоглядні конструкції, моделі пізнання та розвитку реальності, оскільки не мають жодного відношення до практичних запитів дійсності, тобто не приносять жодної користі. Теоретичні висновки, навіть логічно обґрунтовані, але не адекватні запитам життя, швидко коректуються самою технікою та технологічним розумом. Критеріям практичності, прагматизму, раціональному вибору в технологічному мисленні належить, без сумніву, визначальна роль.

Варто зазначити, що практичність, раціональний підхід, прагматизм, вимога корисності обумовлені професійною діяльністю його представників. Зазвичай це представники природничих наук, економіко-господарської діяльності, інженери, архітектори, які сприймають явища оточуючої реальності в матеріально-фізичному, практичному контексті. Психологічні, естетичні, релігійно-іраціональні мотиви мало цікавлять представника економічної та технічної діяльності, носія технологічного мислення. Хоча ніхто не заперечує ролі моралі, історії в міжлюдських відносинах, проте їм тепер належить допоміжна, другорядна роль. Зазвичай технологічне мислення відрізняє від

⁶² Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1991. С 117.

⁶³ Там само. С. 118.

⁶⁴ Там само. С. 117.

інших стилів (естетичного, художнього, філософського, морального, політичного тощо) методичність, що заснована насамперед на доказах як формальній, так і математичній логіці. Безумовним авторитетом для представника і носія технологічного мислення є досягнення конкретних, фізико-математичних наук, які досліджують природу, виявляють її закони і закономірності. Досягнення цих наук допомагають удосконаленню виробництва, зміні технічних засобів і, зрештою, удосконаленню соціально-економічного та культурного життя людей⁶⁵.

З урахуванням цієї ситуації, філософія має бути практичною, і в цій якості повсюдно «допомагати усвідомлювати проблеми, з якими стикається людина, як привід і причина для вільного вибору з-поміж альтернативних варіантів дій. Цей аспект насамперед пов'язаний із виявленням методологічних основ дослідження людських практик – як пізнавальних, так і всіх інших»⁶⁶, – зазначає *І. Добронравова*. Таких практик сьогодні стає дедалі більше.

Технологічне мислення характеризується методологічною чіткістю та послідовністю, воно не ігнорує окремі деталі, намагається мінімізувати випадковості та підвищити надійність як виробу (приладу), так і сконструйованої, створеної в пізнанні моделі чи проекту. Справа в тому, що техніка і технології є сукупністю напрацьованих прийомів і дій, які потім можна повторювати багато разів. Вказана можливість «редублікації» зумовлює в технологічному мисленні схильність до «системності та стандартизації». У кожного інженера, винахідника існує певний «стандартний набір раціонально-мисленнєвих прийомів, які він постійно застосовує»⁶⁷.

Аналіз історії науки та суспільства показує, що технологічне мислення є результатом розвитку техніки, або технічної культури. «З розвитком суспільства техніка, як штучно створена реальність (так само як і культура – *М. Г.*), стає, по суті, визначальним чинником, що детермінує не лише соціальні й природні процеси, а й змінює світ самої людини, – зазначає *В. Мельник*. – Тотально-універсальний характер техніки та технічної діяльності став визначальним чинником не лише соціально-економічного розвитку, а й духовно-ментальних характеристик людини. Породивши техніку як спосіб свого буття, людина потрапила в полон технократичного дискурсу, який змінює не лише її місце у світі, а й трансформує її внутрішній світ»⁶⁸. В умовах бурхливого розвитку інформаційних технологій важливо усвідомити, що техніка, технічне знання перетворилися з необхідного, функціонально підлеглого людині та її цілям засобу на чинник, що визначає тепер в основному всі «межі й можливості предметно-перетворювальної та пізнавальної діяльності»⁶⁹, і звісно, соціокультурної діяльності в усіх її формах і проявах.

У результаті ми маємо справу з реальністю техніко-технологічної культури мислення, що постає «сукупністю знань і навичок, методів і прийомів, теоретичних принципів

⁶⁵ Додонов Р. О. Про сутність та еволюцію технічного мислення. С. 22–23.

⁶⁶ Добронравова І. С. Синергетическая перспектива и концептуализация постнеклассических практик. *Постнеклассические практики: опыт концептуализации*. СПб.: Мір, 2012. С. 35.

⁶⁷ Додонов Р. О. Там само. С. 23.

⁶⁸ Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз. С. 11.

⁶⁹ Там само. С. 13.

і емпіричних процедур, які формують дискурсивний стиль мислення і сприяють отриманню істинної інформації про об'єкт, тобто про Природу в широкому розумінні цього слова. Ознаками такої культури є володіння математичним апаратом, строгість побудови знань, точний розрахунок, наявність логічно виведених посилок, оперування ідеалізованими об'єктами, орієнтація на формалізовані мови»⁷⁰. Власне, це і становить основу техногенної цивілізації як нової реальності.

Соціально-філософський аналіз показує, що технологічний стиль мислення не містить жодних оцінних (позитивних або негативних) суджень. За його застосування ми можемо оцінювати лише ефективність певних інноваційних, пошукових, креативних прийомів з точки зору їх можливості досягти мети, вирішувати поставлені задачі. Але потрібно уникати абсолютизації технологічного стилю мислення, коли він видається за єдино правильний, що приводить на шлях техноцентризму. У його контексті техніка перетворюється на домінуючу силу, нерідко – на самоціль творчих устремлень і прагнень людини. Але «світ існує не лише для того, – справедливо зазначає В. Мельник, – щоб з'ясувати його закономірності – він є засобом розуміння людиною себе та виявлення свого місця й позиціонування у світі, самовідчуття власної ідеї буття»⁷¹. Соціокультурна та наукова практика засвідчує, що техноцентризм стверджує неспівмірність між можливостями, які відкриває науково-технічний поступ, і цінностями культури та знання, такими важливими для людини і суспільства.

Абсолютизація будь-якого стилю мислення призводить до неадекватного аналізу та розуміння реальності. Наприклад, економічний стиль мислення у разі визнання його єдино пріоритетним приводить на позиції економіцентризму, або «економізму». У цьому контексті все розглядається лише з позицій вигоди, прибутку, багатства тощо. Доцільною в характеристиці такого підходу є думка представника Римського клубу А. Печчеї: «Істинна проблема людського виду на тій чи іншій стадії його еволюції полягає в тому, що він виявився нездатним у культурному сенсі крокувати в ногу та пристосовуватися до тих змін, які він сам привніс у цей світ. Оскільки проблема, що виникла на цій критичній стадії його розвитку, перебуває всередині, а не поза людською істотою, узятю як на індивідуальному, так і на колективному рівні, то і її розв'язання має знаходитися передусім і головне всередині неї самої»⁷². Тобто людина повинна не «губитися» в техніко-технологічній, економічній або іншій реальності, а залишатися духовно-культурною, раціональною та творчо-мислячою особистістю, субстанцією культури.

Тенденція техноцентризму виникла не одразу, вона стає помітною в другій половині XIX століття. У цей період внаслідок поширення досягнень науково-технічного прогресу стверджується переконання у перевагах технологічного (раціонально-практичного) мислення і можливості його використання в усіх сферах людського життя. Подальше пізнання законів природи відкривало нові можливості для розвитку технологій. Водночас технологічні відкриття та засоби дали змогу більш продуктивним способом моделювати не лише закономірності природи у предметних структурах практики, а й соціально-

⁷⁰ Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз. С. 12.

⁷¹ Там само. С. 10.

⁷² Печчеї А. Человеческие качества. М.: Политиздат, 1985. С. 8.

продуктивні функції людини. Цілком справедливою є позиція, що вся історія техніки є історією послідовного, зазначає *В. Мельник*, «опредметнення технологічних функцій людини». У «генетичному аспекті» розвиток технологічних знарядь має історичний характер і проходить низку ступенів: «інструментальна праця; ремесло; фабрично-машинне виробництво; автоматизоване виробництво»⁷³. Сьогодні реальністю стали робототехніка, комп'ютерно-інформаційні системи та цифрові технології. Усі названі інструменти та знаряддя в процесі їх генези були фундаментом формування техноцентристських тенденцій та абсолютизації переваг технологічного мислення. Однак це не означає заперечувати або ігнорувати ці переваги.

Однією з важливих ознак техноцентризму є впевненість у доцільності насамперед математичної методології. Саме цей пункт залишається головним у техноцентристській критиці соціогуманітарного знання. Зазначимо, що в соціально-політичній площині техноцентризм трансформується у «технократизм», а на його основі – так званий технократичний світогляд. Він характеризується «культутом техніки», прагненням досягти безмежної влади за допомогою технічних досягнень. Науково-технічний прогрес стає смыслом і кінцевою метою розвитку людства. Критика технократичних планів і прагнень поєдналася з критикою утилітарно-прагматичного ставлення до життя. Наслідком цього стала поява концепту «одномірної людини» (*Г. Маркузе*), яка на перше місце в житті ставить функціонально-виробничий аспект. Інакше кажучи, у контексті підходу технократа, людина уявляється не «іманентною цінністю», а лише «гвинтиком» певної технології, часткою великого механізму виробництва, а загалом – елементом, «гвинтиком» соціального механізму. Звідси випливає оцінка іншої людини насамперед крізь призму її корисності, ефективності (коефіцієнту корисної дії) тощо⁷⁴.

Однак, на нашу думку, подібна оцінка техно-технологічної епохи, тобто техногенної цивілізації, здійснюється з просвітницької позиції, для якої характерний абстрактний гуманізм і утопізм. Така оцінка була допустима ще в середині минулого століття. Проте сьогодні потрібно виходити з позицій саме технологічного підходу та мислення, згідно з яким техніка і технологія є не лише визначальними чинниками новітніх форм соціально-економічної організації суспільства, а й чинником вибору цілей соціально-політичного розвитку нашої цивілізації. Нові технології відкривають небачені раніше можливості соціального поступу, а «вбачати» в технологічному прогресі лише загрози чи боротися проти нього є помилкою і просто даремною та безглуздою справою.

Для сучасного суспільства невпинна технологізація практично всіх сфер життєдіяльності людини і технократизм як «своєрідна парадигма», «організуючий принцип» способу діяльності набули не лише, як вказує *В. Мельник*, «всеосяжно-екзистенціального» характеру, а, по суті, значною мірою зумовлюють тенденції розвитку всієї цивілізації у її глобальному вимірі. Під їх тиском окремі явища або процеси переростають у «локальні або регіональні виміри і набувають загальносоціального, планетарного характеру»⁷⁵.

⁷³ Мельник В. П. Там само. С. 222.

⁷⁴ Додонов Р. О. Про сутність та еволюцію технічного мислення. С. 26.

⁷⁵ Мельник В. П. Там само. С. 35.

Ідеться насамперед про глобальні проблеми сучасної цивілізації. Їхня парадигмальна означеність полягає не лише в кількісних вимірах, а насамперед в якісних змінах у структурі соціально-економічного, політичного та культурного життя людини і світу. У ситуації невинного потоку знань та інформації «нівелюються і перериваються процеси усталеності й традиційності, у соціумі трансформуються моральні та смисложиттєві цінності людини і спільнот»⁷⁶.

Розширюються та набувають нової смислової повноти принципи технологічного (раціонально-прагматичного) мислення. Ця обставина зумовлена зміною структури та можливостей наукового знання. Ідеться про посилення практичних можливостей наукового знання, оскільки відбувається його своєрідна «практизація» (спрямованість на практичне життя), набувають актуальності прикладні виміри «працюючих» аспектів теорії. Так, С. Кримський слушно зазначає, що «у цьому зв'язку знаходиться, наприклад, розвиток “мисленнєвого експерименту”, імітаційного моделювання, операціоналізації теоретичних конструктів та актуалізації такого компоненту теорії як аплікація, яка, поряд із дедуктивною схемою та інтерпретацією, стала структурно-утворювальним чинником теоретичних систем»⁷⁷.

Технологічне мислення, як і кожний когнітивний, інтелектуальний, соціокультурний феномен, у процесі свого розвитку постійно трансформується та вдосконалюється. Сучасний етап науково-технічної революції пов'язаний із розвитком інформаційно-цифрових технологій. У їх контексті формується новий етап розвитку мислення загалом і технологічного мислення зокрема, яке можна повноправно назвати «інформаційним». Ця ситуація зумовлена фактом переростання науково-технічної революції в інформаційно-технологічну революцію. Її результатом стало повсюдне використання інформаційно-комп'ютерних технологій. До них належить сукупність технологій у мікроелектроніці, створення обчислювальної техніки, телекомунікації/мовлення, оптико-електронної промисловості. Сьогодні тут виникає багато великих технологічних проривів у галузі нових матеріалів, джерел енергії, у медицині, нанотехнологіях тощо. Сучасний процес технологічної трансформації сприяв виникненню цифрового, «електронно-цифрового світу». У ньому «виробничі, освітні, культурні, побутові та інші системи, що ґрунтуються на масовому використанні електронно-цифрових засобів, дедалі більше набувають поширення»⁷⁸, – вказує А. Маслов.

У результаті цих змін і перетворень людина «увійшла» в реальність інформаційно-мережевого світу. Його функціональне поле, зазначає А. Гальчинський, засновується на: «а) комунікації; б) суспільній угоді та організації; в) потенціалі інноваційного розвитку». Саме завдяки системі інформаційних комунікацій глобальне суспільство постає як «консолідоване явище» соціального порядку. Не викликає сумніву, що становлення глобального суспільства пов'язується з сучасною «інформаційною революцією». Функціональною основою глобального інформаційного суспільства є «інформаційні мережі»

⁷⁶ Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз. С. 35.

⁷⁷ Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ: ПАРАПАН, 2003. С. 137.

⁷⁸ Маслов А. О. Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія. Київ: Київ. ун-т, 2016. С. 81.

(«Мережа»), які постають «системоутворювальною субстанцією», «матрицею» інформаційного соціуму. Мережа (networking) – визначальна «організаційна форма» сучасної цивілізації. «Інформаційна мережа» активно впливає на всі аспекти суспільного життя, на соціальні, економічні, політичні та культурні перетворення⁷⁹.

Сучасну інформаційну революцію характеризує використання знань та інформації для генерування знань і пристроїв, які обробляють інформацію та здійснюють комунікацію, а також напрями її використання. Упродовж останніх десятиліть технологічна інновація постійно удосконалювалася, відбувався пошук і знаходження нових галузей використання. Поширення нових технологій збільшує їх могутність «у міру того, як технологія засвоюється та перевизначається її користувачами»⁸⁰.

Ця обставина впливає із сутності самих технологій. На думку *М. Маклюена*, усі технології є «продовженням» людського тіла і його органів. Так, одяг, дім стають продовженням, розширенням зовнішніх органів людини; колесо, автомобіль, літак – рухаючої (рушійної) системи людини. Механічні технології є продовженням органів тіла людини. Інформаційні технології здійснили революційний стрибок у процесі «розширення» людини – вони стали продовженням нервової системи людини. Однак *М. Маклюен* не передбачав, що «вони можуть стати продовженням вищих психічних функцій, створюючи нові форми мислення, пам'яті, уваги і навіть нових потреб»⁸¹. Інакше кажучи, інформаційно-комп'ютерні технології розширили вітальні основи життєдіяльності людини.

Досвід життя суспільства показує, що використання будь-якої технологічної форми приводить до її інтеріоризації, а отже, до видозміни відношення людини з реальністю крізь призму можливостей, які виникають. Історія засвідчує, що кожна нова технологія в процесі її використання змінює типологію людини, а вона знаходить все нові і нові способи її подальшого вдосконалення. У результаті постійна взаємодія з технологіями перетворює людину в подібність «севромеханізму». Безмежно розширивши світ людини, знищивши просторо-часові кордони, зробивши можливим миттєвий доступ до будь-якої потрібної інформації, новітні технології фактично зробили людину своїм придатком. У результаті «людина як би добровільно увійшла в зону їх впливу з метою отримати нову інформацію, задоволення і насамкінець – владу. Фактор володіння та вміння користуватися інформаційними технологічними засобами й інструментами стає умовою соціального статусу індивіда»⁸².

Зазначимо в цьому контексті, що нові інформаційні технології є не просто інструментами, якими необхідно користуватися, а й колосальним фактором впливу на формування мислення загалом та інформаційного мислення як сегменту і складової частини технологічного мислення зокрема. Особливістю інформаційного мислення, на нашу думку, є актуалізація проблеми відношення реального і уявного (віртуального), а також знання і гадки (думки). За допомогою інформаційних технологій можна фабрикувати

⁷⁹ Гальчинський А. С. Економічна методологія. Логіка оновлення. Київ: АДЕФ – Україна, 2010. С. 329–330.

⁸⁰ Лукашевич В. К. Философия и методология науки. С. 82.

⁸¹ Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Технологические соблазны информационного общества: предел внешних расширений человека. *Вопросы философии*. 2010. № 5. С. 85.

⁸² Там само.

знання «про реальність, а отже, до певної міри і саму реальність. Можна створювати віртуальне «Я» і в деякому смислі жити у віртуальному просторі, в якому розчиняються відмінності дійсного світу і світу сновидінь»⁸³. Сьогодні життя в такому віртуальному просторі стало повсюдною реальністю. Сьогодні «бути» означає «бути в мережі».

Можливості інформаційних технологій найбільш повно знайшли своє впровадження в ситуації «суспільства знань». У ньому освітні заклади спрямовані на формування нового, діяльного мислення. Ті можливості, які відкривають інформаційні технології для інтенсифікації процесів освіти і навчання, передбачають ризики та небезпеки. Їх причину відомий представник філософії освіти П. Лісман вбачає в тому, що кількісні можливості отримання знання через Інтернет обернено пропорційні тому, що ми справді знаємо. «Можливо, – зазначає він, – що саме ця легкість доступу до інформації саботує засвоєння знань. Без опрацювання й осмисленого засвоєння більшість інформації залишиться на рівні поверхового ознайомлення»⁸⁴. У цій ситуації інформаційно-комп'ютерні і комунікаційні технології посилюють актуальність мисленнєвої діяльності. Вона має подолати розрив між «старим» знанням і «новим» розумінням дійсності, створеної власне інформаційними технологіями. Кожний процес подолання, переходу є процесом переосмислення, насамперед у рамках тієї соціокультурної, економічної, політичної і наукової парадигми, у якій здійснюється цей процес. Результатом цього переосмислення стає нове мислення, яке можна назвати інформаційним.

Постійний розвиток і ускладнення інформаційних технологій дедалі більше пов'язує їх з інтелектуальною та духовною діяльністю. Це зумовлює її вихід за межі предметно-матеріальної світобудови. Інформаційні технології стають «знаряддям мислення» в його пошуках основ буття в умовах техногенної цивілізації та її модусів – інформаційних, комп'ютерних та цифрових технологій. У цій ситуації людина усвідомлює, що інструменти інформаційних технологій (комп'ютери, смартфони, телефони, телевізори тощо) – це не сталь, пластмаса, кремній, не «бездушні» прилади, які «тиснуть» на людину, як це нагадують дитячі враження «індустріального минулого», тобто часу, коли не існувало комп'ютерів, мобільних телефонів, цифрового телебачення. Сучасні інформаційні та цифрові технології – це «мислення і почуття», які домінують вже не лише «всередині нас», але зі швидкістю світла або звуку поширюються «навколо нас і між нами». Інформаційні технології мають справу з «мисленням і числом, словом і духом». Це технології «засобів спілкування і руху», технології «одухотворення матерії» і зближення її з нашим внутрішнім «Я». Це створення глибинних зв'язків між «Я», «Ти», «Він», тих «діалогічних відносин», які «мають і матеріальні, і духовні виміри»⁸⁵, – зазначає М. Епштейн.

У контексті модусу «інформаційного мислення» доцільно зазначити про виникнення нового культурно-інтелектуального середовища існування. Його центром стає Інтер-

⁸³ Лекторский В. А. Философия, общество знания и перспективы человека. *Вопросы философии*. 2010. № 8. С. 33.

⁸⁴ Liessmann K. P. *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006. S. 30.

⁸⁵ Эпштейн М. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М. ; СПб.: Центр гуманитар. инициатив, 2016. С. 202.

нет. З його появою змінюються закони інтелектуальної творчості, пізнання та мислення. Інтернет як головний ресурс інформаційного мислення здійснив колосальний переворот у співвідношенні предметного та інформаційного світів, що відкриває нові можливості для прискореного становлення ноосфери. На цій основі створюються могутні носії інформації – електронні, а в перспективі – квантові. Змінюються також форми інтелектуальної творчості та мислення. Створюється новий інтелектуальний простір, у якому головним способом пізнання і спілкування виступає мислення, яке можна назвати інформаційним.

Таким чином, основою і засобом систематизації природної та соціальної реальності постає наука. Діяльність науки зумовила виникнення та розвиток техніки і технологій. На їх основі формується технологічне мислення, яке сьогодні займає належне місце поряд з правовим, економічним, політичним тощо. Філософсько-методологічною підставою технологічного способу (стилю) мислення є раціоналізм, обґрунтований у філософії новочасового періоду. Трансформація технологічного мислення в процесі розвитку науково-технічної революції сприяє виникненню інформаційного мислення. Воно є результатом розвитку інформаційно-цифрових технологій, постає модулем технологічного мислення. Сучасні інформаційні та цифрові технології створюють нові інтенції мислення і почуття, які створюють нову когнітивно-інтелектуальну реальність.

5.3. Творча особистість як умова формування наукової освіти

Дослідження модифікацій наукового мислення ставить завдання його поширення для більш ефективного засвоєння знань, які в інформаційному світі збільшуються в геометричній прогресії. Насамперед ідеться про наукові знання. Аналіз науки в її епістемологічних, метафізичних, аксіологічних, етичних вимірах залишається найважливішою справою соціально-філософського і філософсько-освітнього дослідження. Адже сучасна наука породжує безліч проблем, які потребують вивчення і розуміння. Проте розуміння будь-чого вимагає осмислення, яке дає змогу відкрити нові простори культури та знання. Ці простори відкриваються через систему освіти та навчання. Разом із тим, в осмисленні (мисленні) інша сутність, ніж у простого усвідомлення і наукового пізнання, і навіть інша сутність, ніж у культури й освіти.

Слово «навчання» (освіта) означає насамперед показувати зразок і встановлювати, визначати правила, як діяти та думати відповідно до цього зразка. Його друге призначення – формувати вже сформовані, наявні задатки. Освіта, вважає *М. Гайдеггер*, показує людині «зразок», «модель», згідно з якими вона організовує свою «діяльність і бездіяльність». Освіта має потребу в наперед існуючому зразку, який покаже «шлях», і у всебічно зміцненій позиції. Вироблення всезагального освітнього ідеалу і його домінування передбачають вирішення проблемного положення людини. Ця умова «зі свого боку повинна мати своєю основою віру в беззаперечну могутність розуму і його

основоположень»⁸⁶. Розум знаходить реалізацію в пізнанні, насамперед науковому. Однак для осмислення та розуміння результатів пізнання (знання) потрібна відповідно орієнтована система навчання. Інакше кажучи, освіта має бути орієнтована на науку, бути науковою освітою.

Варто зазначити, що в ситуації постійного прогресу науки і відповідної їй системи освіти шляхи осмислення постійно змінюються, з огляду на місце начала руху, на відміряну частину шляху, враховуючи віддаленість перспектив, що відкриваються. Попри те, що «науки на своїх шляхах і своїми засобами як раз ніколи не можуть проникнути в сутність науки, усе ж кожний дослідник і викладач, кожна людина, зайнята тією чи іншою наукою, як мисляча істота здатна рухатися на різних рівнях осмислення і підтримувати його»⁸⁷, – зазначає *М. Гайдеггер*. Отже, людство має потребу в осмисленому знанні, яке дає обґрунтовані відповіді на запити буття. А осмислене знання, за нашим глибоким переконанням, стає науковим, а його може надавати науково спрямована освіта. Адже зрозуміти, відкрити «втаємничені» глибини природи, суспільства, свідомості тощо можна головним чином шляхом осмислення. Цей шлях вимагає терпіння, оскільки йому передує «культивована освіченість», яка визначає «відношення до епохи»⁸⁸, – підкреслює *М. Гайдеггер*.

Важливо враховувати, що чим більше стверджувалася наука в ролі найважливішого фактора розвитку суспільства і людини, тим більше актуалізувалася дискусія щодо необхідності і потрібності (непотрібності) онауковленості викладання дисциплін в університетах. Уже *І. Кант*, називаючи метафізику «основоположною наукою», стверджував, що її сфера має бути строго обмежена у відповідності з серйозним аналізом меж людського знання. Адже практика показувала, що метафізичні схеми не мають реального вжитку. У кращому випадку вони можуть мати «евристичну» або «спекулятивну цінність», але нічого не говорять про світ реального буття⁸⁹.

Вказана проблема знайшла продовження в ХІХ столітті. Так, *В. Дільтей* намагається надати наукам про культуру («про дух») статус самостійної групи наук, відмінних від наук про природу. Він намагається довести, що для кожного з цих двох типів наук потрібно застосувати свій науковий підхід: у науках про природу пояснювати явища в термінах причиново-наслідкових відносин, а в другому випадку («науках про дух») – описувати, але більше пояснювати. Проте його не задовольняє причиново-наслідкова модель свідомості, світ наукових абстракцій, з якого виключена сама людина, як не задовольняє і сконструйований новоєвропейською філософією суб'єкт з його «абстрактною мисленневою діяльністю». Найважливішими складовими нашого образу дійсності та нашого пізнання є «жива» єдність індивіда і зовнішнього світу; пізнання «історичних взаємозв'язків може бути пояснено з цілісності людської природи і на основі фактів життя»⁹⁰.

У процесі подальшого розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери (природи, суспільства, людини) наука дедалі більше займала місце філософії. Від філософії як

⁸⁶ *Хайдеггер М.* Наука и осмысление. С. 252.

⁸⁷ Там само.

⁸⁸ Там само.

⁸⁹ *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2006. 736 с.

⁹⁰ *Микешина Л. А.* Философия познания. Проблема эпистемологии гуманитарного знания. С. 189.

«науки наук» відходили спочатку природничі науки, потім гуманітарні, які набували власної самостійності. На думку *Е. Гуссерля*, науковий імпульс, як він пояснює у роботі «Філософія як точна наука», постає потребою в доброякісному знанні, тобто в ясному, надійному, достовірному знанні, яке перебуває власне «всередині» філософії. Завдання філософії полягає в побудові раціональної й універсальної науки, заснованої на ґрунтовних підставах, яка підсумовує всі істини про світ. Для цього важливо виходити з подвійності (двозначності) наших життєвих цілей: одні тимчасові, а інші – для вічності; одні слугують нашому вдосконаленню і наших сучасників, інші – вдосконаленню наступних поколінь. «Наука є назвою абсолютних і вічних цінностей. Кожна з них, будучи раз відкрита, з цього моменту належить до ціннісної скарбниці всього іншого людства. Кожний науковий прогрес є загальним досягненням людства і одразу ж визначає собою матеріальний зміст ідеї освіти, мудрості, світоспоглядання, а отже, і споглядальної філософії»⁹¹, – підсумовує *Е. Гуссерль*.

У процесі свого розвитку, прагнучи стати науковою, філософія лише змогла породити незалежні від неї науки, констатує далі *Е. Гуссерль*. Насправді, по мірі накопичення знань, науки «пережили» процес натуралізації: спочатку науки про природу, а потім навіть науки про свідомість стали позитивними. Збільшення ролі науки відносно філософії в подальшому було високо оцінене *Б. Расселом*, який як математик і логік сумнівався і не до кінця вірив в основоположну роль філософської рефлексії. Для соціального прогресу, вважав він, потрібні точні інструменти математичної логіки, які дадуть змогу строго і чітко відділити істину від омани. Разом із тим, потрібно не забувати, що, починаючи займатися наукою, людина вже залучається в певне філософське пізнання світу. Адже все те, що називається звичайним «здоровим глуздом», насправді є переплетенням загальних, невисловлених здогадок про природу речей. Принципово заслугою критичної філософії є зосередження її уваги на цій обставині. Однак потрібно пам'ятати, що мета наукових теорій полягає в ствердженні певних істин про світ, які б «вигідні» чи «невигідні» наслідки з цього не виходили. Людина як суспільна, культурна істота зацікавлена не лише в тому, щоб вияснити все про свій світ, а й діяти в ньому. Наука може «вказати» їй, як найкраще досягти певних, насамперед «позитивних», результатів, а філософія може «порадити», який саме результат «потрібно досягати завдяки своєму розуму і волі»⁹².

Для *Б. Рассела* сутність як науки, так і філософії визначає математика і логіка, і цієї позиції притримувалися (в різних варіантах, форматах і модифікаціях) переважно всі його послідовники – представники неопозитивізму. У рамках філософії науки, або постпозитивізму, його представник *Т. Кун* аналізує «сутнісну напругу» в межах наукового дослідження між «конвергентним мисленням» і «дивергентним мисленням». У цьому аналізі, зазначає *А. Фаго-Ларжю*, пропонуються різні варіанти взаємовідносин між філософією та наукою. Перший: допускаємо, що наука розірвала

⁹¹ Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейской науки и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. С. 732.

⁹² Рассел Б. Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. С. 464–465.

свій зв'язок із філософією (наука «не мислить»). «Чиста» філософія залишається сама по собі. Вона може ігнорувати науку; може розглядати науку як предмет розгляду серед інших предметів. Другий: наука відкинула метафізичні уявлення, але зберегла свій філософський імпульс (наука «мислить»). Спільним між ними може бути прагнення до істини. Відмінність полягає в тому, що наука працює над «завоюванням» (отриманням) нового знання, а філософія ретроспективно вивчає, як наука це робить (філософія супроводжує науку як її методологія та історія); у цьому випадку філософія і наука доповнюють одна одну. Третій: теоретичні дискурси, когнітивні аналізи, проспективне мислення всередині науки постають спробами теоретичного аналізу⁹³.

Потрібно враховувати, що «всередині» науки існує свій «стиль мислення», своєрідне «колективне мислення», яке впливає на діяльність окремих вчених. Цю ситуацію *Т. Кун* і витлумачував через поняття «парадигма». У наш час учений «сам по собі» не може засвоїти науку навіть у сфері своїх досліджень. Тому в рамках великих дослідницьких проєктів кожний окремих учасник свої специфічні знання, вміння довіряє знанням і вмінням своїх партнерів. На індивідуальному рівні наукове знання є насправді «синтезом знання, думки і довіри»⁹⁴. З цього приводу відомий дослідник науки *А. Макінтайр* зазначає: «Побудова уявлення про природу в сучасному світі – завдання, подібне будівництву собору в епоху середніх віків або заснуванню і будівництву міста в стародавньому світі – завданням, які також могли не мати кінця. Таким чином, бути об'єктивним означає розглядати себе як частину спільноти, а свою роботу – як частину проєкту і частину історії»⁹⁵. Розкриття цієї «об'єктивності» здійснюється методами наукового пізнання, яке засновується на певних навчальних практиках. У цьому контексті постає проблема визначення напряму розвитку сучасної освіти з реалізації завдання створення наукової освіти, враховуючи постійно зростаючу роль інформації, візуальної та масової культури як каналів отримання знань.

У цій ситуації потрібно враховувати особливість науки, існування і розвиток якої неможливі без конвенції та договору, прийняття більшістю певних основоположних принципів: чи то фізика *І. Ньютона* або *А. Ейнштейна*, квантова механіка і генетика, кібернетика і синергетика. Це складні наукові теорії, які потребують поглибленого вивчення. Однак такий процес вивчення потребує організованої освітньої системи, побудованої на принципах науково обґрунтованої методології навчання. «Метод наукової освіти, – зазначає *А. Карпов*, – характеризується складним зв'язком між формою і змістом, обумовленим специфікою життєвого циклу цього методу, коли, відштовхуючись від деяких створених на даний момент знанневих та інструментальних патернів індивіда, метод наукового пізнання розгортається в дослідницьку практику і шляхом соціального та професійного наповнення включає психічні змісти особистості, нові

⁹³ *Фаго-Ларже А.* Легенда о стриптизе философии (современные тенденции в философии науки). Вопросы философии. 2010. № 8. С. 131.

⁹⁴ Там само. С. 140.

⁹⁵ *Macintyre A.* Objectivity in morality and objectivity in science. *The Foundations of Ethics and its Relationship to Science. The Hastings Center*; 1978. Vol. 3, 1978. P. 37.

знання і нові навички її внутрішньої та зовнішньої активності, утворюючи тим самим нові нашарування в пізнавальних структурах особистості, пов'язуючи знання, минулий і теперішній досвід»⁹⁶.

Необхідно враховувати, що проблема методу виходить далеко за межі суто наукового пізнання чи філософських рефлексій. Розвиток соціально-економічного життя, його ефективність залежала і залежить від пропозицій наукових новинок, появи нових ідей. Накопичення та систематизація знань формували наукові картини світу. Відповідно до цього формувалося наукове розуміння світу. У XVII ст. «сформувалися метод і організація науки, секулярний світогляд і начала фундаментальних наук, з яких започатковуються сучасні науки. Наукові відкриття вплинули на прогрес промислових технологій XVIII–XIX століть»⁹⁷. Поряд з розвитком методології наукового пізнання, вони активізували вдосконалення і розвиток системи освіти, яка дедалі більше диференціюється від релігії та починає орієнтуватися на науку, її відкриття і досягнення. Так, один із найбільш яскравих мислителів епохи Просвітництва *I. Кант* студентом вивчає насамперед природничо-наукові дисципліни, на основі чого висуває космогонічну гіпотезу. З неї розпочався «коперніканський поворот» у філософії.

Сьогодні існує умовний розподіл між «чистою» наукою, яка пояснює природні та соціальні явища, і прикладною наукою, орієнтованою на створення нових продуктів, виробничих процесів і технологій. Водночас розвиток науки створив новий світ професійних учених і винахідників. Значущість методів наукового пізнання полягала не лише в тому, що вони дозволяли швидко накопичувати знання, а й створювали можливості для їх професійної передачі тим, хто мав у них потребу. А таких людей ставало дедалі більше, що розширювало систему освітніх закладів. У них викладалися відкриті, досягнуті й обгрунтовані наукою знання.

Разом із тим, під час визначення методів і способів навчання, організації освітньої діяльності потрібно враховувати, що процес отримання знань має свою специфіку, він не схожий за своїм характером на інші види діяльності. Прагнення до розуміння природи та визнання успішними цих зусиль вченими виходить за межі суто матеріальної мотивації. Інтерес і прагнення до знань самі по собі слугують рушійною силою під час накопичення пропозицій цих знань упродовж всієї історії суспільства. Однак із часом «цікавість» (інтерес) поступається місцем конкретності. Одна із характерних рис сучасної епохи полягає в тому, що «відносне значення абстрактних знань зменшилося порівняно з тими знаннями, які можна використати для удосконалення технологій»⁹⁸, – зазначає *Дж. Мокір*.

Водночас підвищення ролі та значення освіченого, інтелектуального середовища в суспільстві з ринковими економічними інститутами залишається мотивованим науковими міркуваннями, інтересом до відкриття істини в процесі пізнавальної діяльності.

⁹⁶ *Картов А. О.* Опыт философского осмысления современной научно-исследовательской практики. *Вестник Московского университета*. 2005. № 1. С. 85. (Серия «Философия»).

⁹⁷ *Розенберг Н.* Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира. М.; Челябинск: Социум; ИРИСЭН, 2015. С. 48–49.

⁹⁸ *Мокир Дж.* Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний. М.: Изд-во Института Гайдара, 2012. С. 368.

Хоча на передній план виходять економічні інтереси, однак науковий (епістемологічний) інтерес залишався важливим стимулом. «Адже, – як зазначає Дж. Мокір, – було б абсурдно думати, що Н. Бор і Е. Шредингер, проводячи дослідження в царині квантової фізики, ставили за мету винахід магнітно-резонансної томографії і лазера»⁹⁹. Однак практичний, технологічний, економічний інтереси ставали дедалі більш визначальними, оскільки на передній план виходили потреби суспільства і промисловості. Реалізація цих потреб дала змогу йти шляхом наукового забезпечення невинного соціально-економічного зростання.

Необхідно зазначити, що наукові дослідження, наука загалом, починаючи з XIX ст., дедалі більше орієнтуються на «корисні» (потрібні) знання. Це привело до реформування закладів вищої освіти, насамперед у розвинених країнах Європи. Вказана тенденція активізувалася з початком другої промислової революції (XIX ст.). Виокремлюються чотири канали прирощення «корисних» знань. Перший – здатність суспільства до накопичення нових пропозицій цих знань. Так, упродовж багатьох поколінь єврейські мудреці присвячували своє життя тлумаченню священних книг (Старого Завіту, Талмуду), що сприяло зростанню вченості та розвитку логіки, юриспруденції, права. Однак ця вченість майже не давала людям корисних (потрібних) знань. Другий канал – це поширення винайдених, досліджених «пропозиційних» знань та їх ґрунтовність. Потрібно знати, кому і якій кількості людей доступні ці знання, яким чином вони перевіряються, тобто як їх одержують шляхом консенсусу і визнання з боку суспільства. Третій канал – використання пропозиційних знань та їх «переведення» в технології. Четвертий канал – це поширення інновацій: навіть якщо здійснено «переведення» знань в технології, зроблено винахід, то «чи буде він освоєний»¹⁰⁰? Відповіді на ці питання дають успіхи західної техніки і технологічні досягнення своїм існуванням, розвитком і практичним упровадженням.

Історія розвитку науки показує соціальні та фізичні зв'язки між тими, хто вивчав природні явища, і тими, хто застосовував ці технології на практиці і прагнув досягти їх дієвості, тобто «працездатності». Знання мають передаватися від тих, хто знає і розуміє явища оточуючого світу, до тих, хто виробляє речі для цього світу і, зрештою, для себе. Подібне поширення знань може приймати різні форми – від лекцій, конференцій, філософських товариств, енциклопедій, дослідницьких лабораторій до сучасних університетів, коледжів, ліцеїв, Інтернету. Водночас мають існувати «інститути, які сприяють цьому процесу»¹⁰¹.

Зазначимо, що створення інститутів, які сприяють розвитку науки – завдання значної складності. Прирощення корисних знань, подібно до появи нових форм життя, здебільшого відбувається незалежно; цей процес неможливо пояснити попитом або сукупністю різних факторів виробництва. «Корисні» (потрібні) знання переважно з'являються до того, як люди зрозуміють, для чого їх можна застосувати. Причому здебільшого вони приходять послідовно – або як «логічний крок, який впливає з попереднього відкрит-

⁹⁹ Мокір Дж. Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний. С. 368.

¹⁰⁰ Там само. С. 372–373.

¹⁰¹ Там само. С. 373.

тя, або як поєднання раніше здобутих знань. Потім у дію вступають механізми відбору потрібних або менш потрібних знань»¹⁰².

Наведені міркування показують вирішальне значення наукових знань не лише для розвитку цивілізації в її історії та сьогодні, а й для кожної окремої людини. Однак загальновідомо, що природничі та соціальні науки мають практичні надбудови – методи перетворення предметів, що пізнаються та вивчаються. У гуманітарних науках ця надбудова не здобула належного визнання в системі наукового знання. Вважається, що гуманітарій повинен знати, а не винаходити. Дійсно, гуманітарні науки насправді багато знають, але генерують мало ідей, здатних визначати розвиток економіки, технологій, промисловості.

Однак авторитет і сила гуманітарного знання залишається вагомим фактором освоєння світу в його природному та соціальному вимірах. У цьому контексті необхідно розробити поняття гуманітарних технологій, які будуть слугувати виробленню «корисного», наукового знання. Це цілком закономірно, оскільки між наукою та технологіями має «здійснюватися циркуляція»: знання переходить у систему дій, які перетворюють його предмет і приносять нове знання. Гуманітарні науки в результаті своєї специфічної зверненості на суб'єкт пізнання, на людину, навіть більше конструктивні та практично зорієнтовані, ніж природничі і соціальні. Це означає, що гуманітарні науки, насамперед філософія, «приречені» конструювати та трансформувати свій предмет. Саме через свою «вроджену» і неминучу конструктивність гуманітарні науки пізніше приходять до усвідомлення своїх інституційних і методологічних можливостей, ніж науки природничі та соціально-економічні. Природничі науки хоча і пояснюють природу, але не є її частиною, а гуманітарні науки становлять важливу частину культури мислення, яка через них, вказує *М. Епштейн*, «рефлексує над собою і перетворює себе»¹⁰³.

Найбільшою мірою ця здатність гуманітарних наук знаходить вияв в освіті, зокрема у філософії освіти. Її завдання полягає не лише в осмисленні особливостей і специфіки педагогіко-навчального процесу, а й у визначенні напрямів розвитку освіти загалом. Причому, відповідно до дедалі більше зростаючих потреб суспільства, яке увійшло в еру цифрових технологій і «штучного» інтелекту, вона орієнтує на «корисне» знання. Сьогодні воно є результатом освітньо-педагогічної діяльності. Так, *В. Кремень* зазначає, що філософія освіти, з огляду на особливості сучасної техногенної цивілізації, має орієнтувати навчальний процес «на раціональні смисли, вчити індивіда перспективам раціонального пізнання й оцінкам ситуації, вмінню дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії»¹⁰⁴. Це має значення для входження людини в прагматичні виміри життя, зумовлені особливостями глобалізації.

У цьому контексті доцільно врахувати думку *М. Бахтіна*, згідно якої «предмет гуманітарних наук – виражене і промовляюче буття. Це буття ніколи не співпадає з собою і тому невичерпне у своєму смислі та значенні»¹⁰⁵, що робить його активним. Існують різні

¹⁰² *Мокир Дж.* Там само. С. 376.

¹⁰³ *Епштейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. С. 21–22.

¹⁰⁴ *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка, 2009. С. 287.

¹⁰⁵ *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 410.

види активності буття, пізнання якого реалізується через діалог. Можна говорити про особливі принципи інтелектуальної діяльності в гуманістиці, яка спрямована не стільки на матеріальні об'єкти, скільки на мислячих індивідів, залучаючи їх в акти творчої комунікації (діалогу).

Важливим завданням гуманістики, насамперед філософії, є обґрунтування наукової освіти. Зокрема, за всієї необхідності «корисного» знання потрібно не втратити те інтелектуальне середовище, яке створює університет. Традиційно в його навчальних програмах, попри спрямованість на спеціалізацію, гуманітарні науки посідають вагоме місце. І тут постає два важливих питання. Чи можуть нові технології, засновані насамперед на інформаційних (комп'ютерних) технологіях (наприклад, дистанційне навчання), замінити університет як спільноту взаємодіючих індивідів, місце інтелектуального розвитку та спілкування? У чому полягає принципова відмінність університету, який пропонує здобути професію, від універмагу або супермаркету? Ці питання взаємопов'язані та передбачають одну загальну відповідь. Університет за своєю суттю постає не як «інформаційна мережа» і не як «супермаркет» інтелектуальної продукції. Насамперед це «гуманітарна інституція, призначена для самопізнання людства. Технологізація, так само, як і комерціалізація, підрве діалогічну природу гуманітарних наук – дисциплінарного і методологічного ядра університетської освіти»¹⁰⁶.

У цій ситуації «корисне» знання стане справді корисним, якщо в його підготовці та викладанні будуть задіяні не лише «точні», потрібні для сучасних технологій науки, а й науки гуманітарні. Університет, як місце вивчення і застосування знань, як інтелектуально-психологічне, культурне середовище, де на практиці закріплюється те, що вивчається в аудиторіях, постає не лише умовою, а й продуктом науки й освітнього процесу. Головний результат вищої освіти як освіти наукової – це і сам університет, який постає в ролі системи саморозкриття творчих здібностей індивіда, його здатності до розумного мислення, відношення до себе та інших. «Освіта, – вважає *М. Епіштейн*, – це одна з найбільш «таємничих» і сокровених складових життя, справжній «екзистенціальний досвід». В освіті таїна творчої самореалізації людини здійснюється в найбільшій мірі безпосередньо і спонтанно – як самотворення особистості «тут і тепер», шляхом діалогу з іншими людьми. Вивчаючи математику, фізику або економіку, ми не застосуємо цих знань про природу і суспільство безпосередньо до себе, а в гуманітарних науках суб'єкт і об'єкт збігаються, тому освіта і виступає тут безпосередньо як трансформація того, хто освічується (навчається – *М. Г.*)»¹⁰⁷.

Освітньо-навчальний, педагогічний досвід показує, що для наукових досліджень «відтворюваність результатів» є однією з головних вимог. Особливість освітнього процесу полягає в тому, що він охоплює не лише передачу і отримання знань, а й невідтворювані моменти людської взаємодії, а також «перетворення-через-знання». Освіта за своєю суттю є імпровізаційною діяльністю, яка сприяє розвитку творчого мислення, оскільки вона «зовсім не зводиться до переказу того, що і так вже відомо: вона породжує подію спільного творчого мислення, у рамках якого і невідоме стає нам відомим

¹⁰⁶ *Епіштейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. С. 37.

¹⁰⁷ Там само.

лише в присутності інших людей. Тут найбільшої цінності набуває відкрите відношення відомого до невідомого, яке знаходить вираження в проблемності людського буття, відкритого буттю Іншого»¹⁰⁸.

Цей факт і має враховувати система навчання, освітня практика, що зорієнтовані на освоєння сучасної науки. Висловлену вище позицію *А. Карпов* визначає як поєднання двох складових – «раціональності логіки та ірраціональності творчості, що проявляється в інсайті та інтуїції... Такий психічний дуалізм пізнавальної діяльності, яка засновується на дослідницькій активності та поєднує внаслідок цього продукти свідомого і несвідомого, є природна репрезентація звичайного стану людини»¹⁰⁹. Разом із тим, цей стан не повинен підмінятися штучною і псевдорациональною атмосферою. Не можна сьогодні серйозно говорити про особистісно-орієнтоване навчання, якщо зміст і продукти «несвідомого» (іраціонального), а також творчість та інтуїція вилучені з процесу навчання.

Необхідно враховувати, що активність і рефлексивність процесу отримання знань створює зовнішні «інструментальні» можливості особистості, а також особливе їх «внутрішнє» засвоєння, утворюючи у свідомості «інтегровані структури знання, що включають його декларативні і процедурні аспекти. Вони розширюють психосоціальну сферу індивіда в процесі його розвитку, включаючи в неї як світ ідей, так і професій. Уніфікованість методу наукового пізнання полягає в його адаптації, з одного боку, до типового навчального середовища, інтегрованого з професійними інститутами суспільства, а з іншого – до характерних маніфестацій зовнішнього середовища»¹¹⁰. Ця дихотомія робить можливим створення відповідних проєктів соціальної дійсності учасниками наукової та освітньої спільноти, а також навчального процесу. Водночас вона утворює свідомого, мислячого індивіда, когерентного наявній технологічній реальності життя.

У цьому контексті варто зазначити, що науковій, зокрема науково-природничій, освіті в школі бракує узгодженості і продуктивних ідей. У результаті одержане в школі знання втрачає відношення до життя, і учням стає не цікаво вчитися. Знання – це опрідметнене, «минуле» мислення. Основне завдання наукової та навчально-освітньої діяльності можна визначити як дослідження (research): систематичне, наполегливе вивчення і пошук у будь-якій сфері пізнання світу¹¹¹. Звертаючись до конкретного змісту наукової та навчальної діяльності, потрібно дотримуватися того, що наука починається там, де закінчується знання та починається проблемність, яка освоюється лише шляхом творчого пошуку і його осмислення. Звертаючись до конкретного змісту наукової та навчальної роботи, варто визначити її гідність і придатність як мірою доступного знання, так і мірою його впровадження в мислення.

По мірі накопичення знань, мислення стає дедалі більш складним. Ми не можемо обійтися без «складного мислення, яке є мисленням креативним, дивергентним,

¹⁰⁸ *Энштейн М. С.* 38.

¹⁰⁹ *Карпов А. О.* Опыт философского осмысления современной научно-исследовательской практики. С. 87.

¹¹⁰ Там само.

¹¹¹ *Энштейн М.* Там само. С. 38–39.

продукуючим різноманітність, гнучким, здатним творити інновації. Для оволодіння складністю світу, в якому ми живемо, ми маємо оволодіти складним мисленням. Справжнє мислення адекватне складності світу, оскільки воно є атрибутом людської істоти, яка сама є еволюційним продуктом цього світу. Тому формування та розвиток складного мислення повертає людину до її власної сутності»¹¹², – зазначає О. Князева. Це означає більш глибоке розуміння того складного, поліваріантного та невизначеного світу, у якому сьогодні живе людство.

У цій ситуації необхідно виявити головні проблеми наукової освіти, а також визначити ті завдання, які постають перед сучасним навчальним процесом. Уже було зазначено, що учні часто висловлюють незадоволення до їхньої шкільної науки, яка не має відношення до життя, що робить їх навчання просто не цікавим. Це, звісно, їх уявлення про шкільну науку, незалежно від реальності. Їм, очевидно, не вистачає розуміння зв'язків між їхньою науковою діяльністю та світом навколо них. Вони «не бачать сенсу» у вивченні речей, які постають для них як низка непов'язаних фактів, які потрібно завчити. На практиці єдине, що вони можуть виокремити, це необхідність скласти іспити. Хоча тести та іспити дійсно відіграють певну роль в створенні нинішньої ситуації, вони не є єдиною причиною¹¹³.

Поточні програми, навіть ті, які розроблені протягом останніх двох десятиліть, мають свої витоки в історії. Кожна реформа залежить від того, що було раніше, і не так давно науково-природнича освіта була обов'язковою для учнів старших класів. У середній школі науково-природнича освіта розглядалася насамперед для тих, хто вибере спеціалізацію в науці, а не для всіх учнів. Хоча науково-природничу освіту сьогодні визнано необхідною для всіх впродовж усього навчання, але важко позбутися традиційного іміджу. Виникає ситуація, якої нинішня школа, як вітчизняна, так і європейська, залишає багато учнів поза інформацією щодо розвитку загальних ідей науки. А саме вони, на нашу думку, могли б допомогти їхньому розумінню речей оточуючої реальності, і дозволити їм брати участь в ухваленні рішень, як поінформованим громадянам у світі, де наука і технології набувають дедалі більшого значення¹¹⁴.

Важливим аспектом розв'язання цих проблем є розуміння того, що мета наукової освіти полягає не стільки в пізнанні фактів і теорій, скільки в прагненні до розуміння ключових ідей сучасності. У своїй єдності вони дають змогу зрозуміти події і явища, що мають відношення до життя учнів під час та поза їхніми шкільними роками. Їх потрібно зрозуміти як «великі ідеї» в науці й усвідомлювати для включення в наукову картину різних аспектів навколишнього світу, що формується в учнів в процесі навчання.¹¹⁵

Однак не лише науково-природнича освіта може бути поліпшена за рахунок закріплення фактів і цифр у навчальні теми, що розглядаються. Історики закликають до

¹¹² Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014. С. 107.

¹¹³ Гальченко М. С. Интеллектуальный виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення». *Нова парадигма*. 2019. № 134. С. 109–112.

¹¹⁴ European Commission. *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. (Rocard Report) Brussels: European Commission, 2007.

¹¹⁵ Гальченко М. С. Там само. С. 110–112.

«вплетення» конкретних подій у розповіді. Так само є вагомі підстави для об'єднання ідей у вивченні різних явищ у географії. У цьому контексті так само можна говорити про значну кількість сфер знань, які існують як домени в силу наявності ядра знань, умінь і навичок. Проте в цих сферах, як і у випадку науково-природничих дисциплін, сутність вказаного ядра не подається явно. З метою обґрунтування підстав і умов для запровадження відповідних тем і видів навчання в рамках шкільної програми необхідно впроваджувати в практику вищесказане з точки зору розвитку «великих ідей»¹¹⁶.

Безсумнівно, причину нинішньої фрагментації досвіду навчання учнів у багатьох сферах можна знайти в практиці оцінювання, яке використовується. Зазвичай звичайні тести та іспити задають низку фрагментарних, незв'язаних питань. Вони є вибором з можливого діапазону тих проблем, які можуть бути надійно обґрунтованими. Тому не дивно, що це заохочує до навчання незв'язаним елементам знань і формує вміння давати насамперед «правильні» відповіді. Окрім того, використання результатів оцінювання для рішень вищого порядку, які зачіпають учнів і викладачів, впливає на те, що оцінюється і як. Коли учнів і викладачів характеризують за результатами тестів або екзаменів, з'являється потяг до вищих показників (кращих оцінок). Це призводить до обмеження того, що включено до бажаних результатів навчання, де робота може бути найбільш легко оцінена як «правильна» або «неправильна». Практика показує, що це призводить до виключення небажаних результатів навчання, які важко однозначно судити як «правильні» чи «неправильні», оскільки виключено застосування понять, міркувань, розуміння (на відміну від фактичних знань) і установок, які з великою вірогідністю можуть вплинути на майбутнє навчання та його результати. Хоча деякі з результатів, які важко включити в офіційні письмові екзамени, можна оцінити за допомогою дипломних проєктів або курсової роботи, тиск рішень «вищого порядку» призводить до звуження спрямованості в такій роботі до аспектів, які відображені в критеріях оцінки. Ця «хвороба» поширюється на початкову школу у випадках частого тестування та використання результатів як показників вимірювання викладацької або шкільної продуктивності¹¹⁷.

Наведені приклади та факти призводять до того, що викладений матеріал визнається оцінюванням, на відміну від того, що має цінність у спонуканні до зросту в розумінні ключових ідей і розвитку навичок мислення. У результаті це не задовольняє ні вчителів, ні учнів. Сучасні дії щодо подолання відсутності в учнів інтересу та задоволення від науки зосередилися на обґрунтуванні нових підходів до навчання. Підхід науково-природничої освіти, що базується на дослідженні, широко пропагується та впроваджується в багатьох країнах світу. Грамотно та професійно виконане дослідження сприяє розумінню матеріалу та передбачає регулярну рефлексію стосовно того, щоб нові ідеї розвивалися з попередніх. Робота учня стає подібною до роботи вченого, оскільки розвиває його розуміння методом збору та використання доказів із

¹¹⁶ European Commission. *Science Education for Responsible Citizenship*. (Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education). Brussels: European Commission. 2015.

¹¹⁷ Mishra, P., Koehler M. J. & Henriksen D. The 7 trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*. March/April. 2010. URL: <http://punya.educ.msu.edu/publications/mishra-koehler-henriksen2011.pdf>.

метою перевірки способів пояснення явищ, які він вивчає. Існує все більше доказів того, що це позитивно впливає на відношення до науки. Проте досить оптимістично припускати, що зміна в педагогіці може бути викликана без зміни її програмного змісту або навчального плану. Викладання, базоване на дослідженні, є вимогливим і стосовно майстерності вчителів, і втрати часу для навчання учнів. Базоване на дослідженні навчання може привести до більшої глибини в розумінні, але, оскільки воно займає більше час, то його «ширина» повинна бути зменшена як наслідок. Таким чином, виявлення «великих ідей» у науці є природним і навіть необхідним супроводом просування науково-природничої освіти, базованої на дослідженні¹¹⁸.

Необхідно враховувати, що в освітній практиці існувало багато спроб встановити сет великих ідей у науці, але жоден із наявних списків не зовсім відповідає нашій меті. Адже важливо не лише висунути ідеї, а й надати логічне обґрунтування і думки, міркування, вкладених у них. Забезпечення того, що розвиває розуміння учнів через дослідження, посилює необхідність визначення курсу «когнітивної прогресії». Цей курс передбачає визначення підґрунтя принципів необхідної для навчання науково-природничої освіти¹¹⁹.

Упродовж обов'язкових шкільних років, за допомогою науково-освітніх програм школам потрібно бути систематично націленими на розвиток та підтримку учнівської допитливості про світ, отримання задоволення від наукової діяльності та розуміння того, як можуть бути пояснені природні феномени. Наукова освіта має підвищити учнівську допитливість, «здивування», спираючись на їх природну схильність шукати смисл і розуміння навколишнього світу. Наука повинна бути введена і розумітися школярами як діяльність, що здійснюється людьми, зокрема і ними самими. Їхній особистий досвід з'ясування і віднайдення зв'язків між новим і попереднім досвідом не лише приносить радість і задоволення, а й усвідомлення того, що вони можуть додати до своїх знань за допомогою активного дослідження. У цій ситуації і процес, і продукт наукової діяльності можуть викликати позитивний емоційний відгук, який мотивує на подальше навчання¹²⁰.

У цьому контексті «наука» розуміється як багатогранне, всеохоплююче знання про світ, його спостереження, дослідження і міркування про дані, через які знання та теорії розробляються і змінюються. Наука, яка розуміється таким чином, відіграє ключову роль у навчанні, не заперечує важливості становлення базової грамотності, зокрема мовної, у перші роки навчання. Як зазначає С. Довгий зазначає, що мова є «основним носієм наукових знань, і часом навіть перетворюється на зручне знаряддя наукового експерименту»¹²¹. Мова має важливе значення для всього навчання, а наука відіграє особливу роль у забезпеченні контексту та мотивації для її розвитку. Спілкування й

¹¹⁸ Гальченко М. С. Філософія в школі: «pro» і «contra». *Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал*. 2018. Вип. 40. С. 317–320.

¹¹⁹ Mishra, P., Koehler M. J. & Henriksen D. The 7 trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*. March/April. 2010. URL: <http://punya.edu.msu.edu/publications/mishra-koehler-henriksen2011.pdf>.

¹²⁰ Гальченко М. С. Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення». С. 109–114.

¹²¹ Довгий С. О. Наука і мистецтво – разом. С. 5.

обговорення ідей від безпосереднього досвіду вимагають від учнів спроб передати сенс іншим і приводять їх переформулювання у відповідність до досвіду інших. Таким чином, розвиток мови і уявлень про світ природно йдуть разом. Аналогічно, наука надає ключовий контекст для розвитку природничо-наукових, зокрема математичних навичок¹²².

Головною метою наукової освіти має стати спроможність кожного індивіда до прийняття поінформованих рішень і відповідних дій, які впливатимуть як на їхнє персональне життя, так і на добробут суспільства, а також збереження навколишнього середовища. Шляхи вивчення науки, які призводять до розуміння, можуть також сприяти розвитку навчальних навичок, тобто вміння вчитися, які необхідні впродовж усього життя для того, щоб ефективно діяти та працювати у світі, який динамічно змінюється¹²³.

Наукова освіта має багато цілей. Однак насамперед вона має бути спрямована на розвиток розуміння сету «великих ідей» у науці, які включають наукові ідеї та ідеї про науку, її роль у суспільстві; творчих здібностей у збиранні та використанні наукових доказів; використання наукових вражень і відчуттів. У цьому контексті термін «ідея» використовують для позначення абстракції, що пояснює відносини або властивості, які спостерігаються. Тут вона відрізняється від повсякденного вжитку слова «ідея» в ролі думки, яка не обов'язково базується на фактичних даних. А «велика» ідея в науці належить до низки взаємопов'язаних між собою об'єктів або явищ. У той час «менша ідея» застосовується до конкретних спостережень або досвіду. Наприклад, кроти добре пристосовані до життя під землею – «мала ідея». Відповідна «велика ідея» полягає в тому, що великі живі істоти розвивалися впродовж досить тривалих періодів часу, що робить їх придатними для функціонування у відповідних певних умовах¹²⁴.

Для визначення цілей наукової освіти має відбуватися чіткий прогрес у виокремленні ідей, які потрібно досягнути у різних точках, базованих на ретельному аналізі концепцій і на сучасних дослідженнях, зокрема в розумінні того, як відбувається навчання. Виявивши, як учні доходять висновків із досвіду, можна забезпечити багатий опис змін у мисленні, які вказують на прогрес у досягненні цілей. Прогрес у напрямі великих ідей має стати результатом вивчення тем, цікавих для учнів і, що важливо, доцільних у їхньому практичному житті. Учні важко навчатися з метою розуміння завдань і проблем, які не мають жодного очевидного для них значення. Навчальний досвід має відображати бачення наукового знання та наукової допитливості, які є чіткими та відповідають сучасному науковому, технологічному, інформаційному та освітньому мисленню. Наука, що розглядається як створення розуміння про світ, швидше «захопить» учнів, ніж наука, що розглядається як набір механічних процедур і встановлених «правильних відповідей»¹²⁵.

¹²² Гальченко М. С. Філософія в школі: «pro» і «contra». С. 317.

¹²³ Там само. С. 318.

¹²⁴ Гальченко М. С. Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення».

¹²⁵ Гальченко М. С. Філософія в школі: «pro» і «contra». С. 318–319.

Увесь науковий зміст процесу навчання має поглиблювати розуміння наукових ідей і водночас мати інші можливі цілі: виховання вражень, емоцій, відчуттів та здібностей. У початковій школі, де «великі ідеї» можуть здаватися віддаленими від їх розуміння дітьми, учителі повинні надати допомогу в усвідомленні важливості в прогресії до «великих ідей», відштовхуючись від «малих ідей» попереднього навчального та виховного досвіду. Навчальні програми для учнів і початкове тренування та професійний розвиток учителів має бути послідовним, з індивідуальними навчальними методами, необхідними для досягнення виконання поставлених цілей. Важливим моментом є не фізичне маніпулювання, а розумова (інтелектуальна) діяльність, у якій учні є вдумливими учасниками в отриманні та використанні доказів, в обговоренні їх і порівнянні один з одним¹²⁶.

Оцінювання відіграє ключову роль у науковій освіті. «Формативне» оцінювання навчання учнів і «сумативне» оцінювання їхнього прогресу має бути сумісним з усіма поставленими цілями. Оцінювання, що використовується як складова частина викладання з метою допомоги навчання учнів, описується як формативне. Його суть полягає в тому, що для навчання з розумінням потрібно починати з ідей і навичок, які вони вже мають. Роль вчителя полягає в сприянні цьому навчання шляхом забезпечення діяльності з правильною складністю завдань для розвитку ідей і навичок. Це означає, що потрібно знайти та зрозуміти: чого учні досягли у своєму розвитку; як рухати їх навчання далі. Важливою частиною цього процесу є допомога учням у розпізнаванні цілі діяльності та оцінюванні рівня їх досягнення цілей так, щоб вони могли активізувати свої зусилля. Використання оцінювання таким чином є поточним, а не тим, що відбувається після навчання, як підсумкове оцінювання. Отже, воно має бути вбудовано в програми та посібники, які використовують викладачі. Безсумнівно, формативне оцінювання має стосуватися всіх цілей, якщо викладачі прагнуть забезпечити найкращі шанси на їх досягнення¹²⁷.

Підсумкове оцінювання, на відміну від формативного, слугує іншій меті. Воно використовується для підбивання підсумку того, чого учні досягли за певний час, щоб повідомити про це своїх близьких у точках переходу і передач, а також самих учнів. Ця інформація, як підсумкова, має бути менш докладною, ніж потрібно для формативних цілей. Вона може бути отримана з інформації, яка була зібрана і використана з метою допомоги навчання, якщо розглядається щодо описів досягнення на різних рівнях. Вона також може бути зібрана шляхом перевірки того, що учень може зробити в певний час, тестуючи його чи даючи спеціальне завдання. У цьому випадку важко гарантувати, що всі цілі оцінюються за тим, що є обов'язково обмеженим набором тестових завдань або спеціальних завдань. Водночас викладачі можуть узагальнити інформацію, зібрану з широкого спектру діяльності та більш повно пов'язаного з цілями навчання. Поєднання оцінки вчителя та спеціальних завдань, де завдання використовуються для модерації судження вчителів, з більшою ймовірністю можуть надати дані з необхідним поєднанням достовірності та надійності. Оцінювання та

¹²⁶ Гальченко М. С. Філософія в школі: «pro» і «contra». С. 319–320.

¹²⁷ Там само. С. 320.

звітність відображають те, чому важливо навчитися. Для досягнення цілей наукової освіти шкільні програми мають заохочувати співпрацю між вчителями та спільнотою, включаючи залучення науковців. Усі будуть у вигоді від програм, які передбачають обмін досвідом між викладачами, доступ до порад учених, а також уявлення про впровадження науки від місцевої промисловості чи спільноти, що займається науковою діяльністю¹²⁸.

На думку *Е. Морена*, для багатьох людей наука – це сукупність знань, які пояснюють фізичні і біологічні, земні і космічні системи, а також технології. Поряд з ними наука розглядається виключно в контексті освітніх дисциплін (STEM – природничо-наукових дисциплін, технологій, інженерії і математики). Іноді наука розглядається відокремлено від навчальних предметів, від життя за межами школи¹²⁹. Потрібно зважати, що наука впливає на всі сфери нашого життя та процеси прийняття рішень. Разом із навичками володіння мовою та художньою грамотністю, наукова і математична обізнаність є основою для досягнення особистого успіху та засвоєння принципів відповідального громадянства, соціального, економічного розвитку в контексті інноваційного підходу.

Упровадженням глобальної програми наукової освіти з метою її покращення займається по всіх країнах та регіонах світу Міжакадемічне партнерство – глобальна мережа академій наук, інженерії та медицини. Упродовж перших років зусилля Міжакадемічного партнерства концентрувалися на розробленні концепції наукової освіти, базованої на допитливості в початковій школі.

У результаті аналізу члени Міжакадемічного партнерства дійшли до висновку, що педагогічна практика, базована на методології допитливості, є більш ефективною. Науково-природнича освіта, що заснована на допитливості (НОБД), довела свою ефективність як у початковій, так і в середній школі, оскільки підвищує інтерес до наукових досягнень паралельно зі стимуляцією мотивації вчителів. НОБД є ефективною серед усіх учнів – від найслабших до найсильніших. До того ж, НОБД виявилась позитивною у зацікавленості та підвищеній участі молоді в науковій діяльності. Зрештою, НОБД і традиційні дедуктивні підходи не є взаємовиключними, їх варто комбінувати в науковій класній кімнаті з метою пристосування до різних типів мислення та вікових категорій. Також започатковано програму «Наука і суспільство», «Наука у суспільстві» і «Наука для суспільства», у яких Європейський парламент та Рада рамкової програми європейської спільноти закликає до «створення відкритого середовища, яке б спонукало до допитливості в дітей і молоді шляхом залучення наукової освіти на всіх рівнях, зокрема школи, та підвищувало інтерес і повну задіяність у науці всіх верств населення»¹³⁰.

Звіт Організації з економічної співпраці та розвитку під назвою «Еволюція учнівської зацікавленості у науці та технологіях» визначає роль позитивного контакту

¹²⁸ Гальченко М. С. Там само. С. 321–322.

¹²⁹ Moran R. Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge / R. Moran. – Princeton: Princeton University Press, 2001. 240 p.

¹³⁰ Гальченко М. С. Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення». С. 113–115.

з наукою на ранній стадії формування відношення до науки як ключову. Дослідження також свідчить, що коли дітьми керує природна допитливість у наукових предметах, традиційна форма освіти може гальмувати цей інтерес і, таким чином, чинити негативний вплив на розвиток ставлення до науки. У звіті «Європа потребує більше науковців» зроблено аналогічні висновки: «Вона є абстрактною, оскільки намагається висунути на передній план фундаментальні ідеї, більшість з яких було висунуто в XIX ст., без достатнього експериментального та інтерпретаційного підґрунтя, а також без надання достатнього розуміння щодо впровадження». Традиційне викладання науково-природничих дисциплін часто неспроможне забезпечити «можливістю накопичувального розвитку розуміння та інтересу», і знаходиться під загрозою «бути занадто фактажним з причини «вибуху» наукового знання та надбудови поза тематикою до уже надмірної змістової бази». Як наслідок, закономірним є той факт, що учні сприймають традиційне викладання науково-природничих дисциплін як незв'язне та складне¹³¹.

Можна співставити два педагогічних підходи у викладанні науки. Перший, «дедуктивний підхід» – традиційно використовують у школі. У контексті цього підходу вчитель презентує поняття, їх логічний (дедуктивний) зміст і наводить приклади застосування. Цей метод ще називають «передача згори-вниз». Для використання учні мають спромогтися зрозуміти абстрактні ідеї, що ускладнює викладання науково-природничих дисциплін у початковій школі. Другий підхід називають «індуктивним». Цей підхід приділяє більше уваги спостереженню, експерименту та супроводжуваній вчителем побудови учнем його власних знань. Цей підхід також описується як підхід «знизу-вгору»¹³².

Упродовж років концепції вдосконалювалися. Сьогодні індуктивний підхід частіше вживається в ролі науково-природничої освіти, що базується на допитливості (НОВД), насамперед відносно природничих наук і сучасних технологій.

Згідно з визначенням психологічної науки і етики, допитливість є процесом, що охоплює діагностування проблеми, критичних експериментів, опрацювання альтернатив, планування розслідування, дослідження теоретичних здогадок, пошук інформації, конструювання моделей, дебати з колегами, формування «послідовної аргументації». У викладанні математики освітня спільнота частіше спирається на навчання, що базується на проблемі (НБП), на відміну від НОВД. Насправді, математична освіта може з легкістю використовувати підхід, базований на проблемі, хоча у багатьох випадках використання експериментів набагато складніше. Навчання, базоване на проблемі, описує навчальне середовище, де проблема спонукає до навчання. Таким чином, навчання починається з розв'язання проблеми і проблема постає такою, щоб учні потребували додаткових знань для її вирішення. На відміну від пошуку єдиної правильної відповіді, учні інтерпретують проблему, збирають необхідну інформацію, визначають можливі рішення, оцінюють перспективи та презентують висновки. Нау-

¹³¹ Report of the high-level group on science education chaired by Michael Rocard, 2007. 29 p.

¹³² Гальченко М. С. Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення». С. 114–116.

кова освіта, що базується на допитливості, є проблемним навчанням, але поглибленим завдяки врахуванню важливості експериментального підходу¹³³.

В учнів дуже хороша пам'ять на експерименти за власною участю, але для ефективності вони мають досягти реалізації через експерименти, ініційовані ними ж. Немає нічого кращого за надання можливості учням проводити експерименти самостійно, щоб вони усвідомлювали можливість досягти практичних результатів, особливо коли розглядають параметри один за одним (утримуючи інші параметри сталими). Усе це в комплексі робить навчання послідовним, науково обумовленим і результативним.

Таким чином, вивчення принципів складного мислення визначає характер наукової освіти. Вона за своїм визначенням може бути лише складною. Натомість осмислення складного ставить завдання не замінити просте складним, а здійснити безперервний діалогічний рух між простим і складним. З цих позицій відкривається перспектива освіти, заснованої на методологічних принципах науки і наукового (раціонального) мислення. На цих засадах виробляється знання у множинності форм – від ірраціонального, художнього до «корисного». З цим пов'язана діяльність свідомості на рівні почуттів і на рівні раціонального мислення, формуються елементи дискурсивного й елементи образного, невербалізованого знання, здійснюється реалізація аналітичних і синтетичних здібностей сприйняття та мислення, а також стверджується особистісне і універсальне, локальне і глобальне, аналогове і цифрове сприйняття реальності. Вказана полізмістовність складного мислення засвідчує його відповідність вимогам і потребам наукової освіти.

¹³³ Гальченко М. С. Там само. С. 115–118.

Література до розділу 5

1. *Базилевич В. Д.* Экономико-философская мысль современного мира / В. Д. Базилевич, В. В. Ильин. – Киев : Знання, 2015. – 821 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. *Бердяев Н. А.* Дух и машина / Н. А. Бердяев // Судьба России. – М. : Эксмо-Пресс; Харьков : Фолио, 1998. – С. 469–478.
4. *Гальченко М. С.* Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення» / М. С. Гальченко // Нова парадигма. – 2019. – № 134. – С. 76–84.
5. *Гальченко М. С.* Філософія в школі: «pro» і «contra» / М. С. Гальченко // Філософські обрії. – 2018. – Вип. 40. – С. 135–146.
6. *Гальчинський А. С.* Економічна методологія. Логіка оновлення: навч. посіб. / А. С. Гальчинський. – Київ : АДЕФ – Україна, 2010. – 572 с.
7. *Гуссерль Э.* Философия как строгая наука / Э. Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – С. 668–743.
8. *Декарт Р.* Рассуждение о методе / Р. Декарт // Собр. соч. в 2-х т.; сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – С. 250–298.
9. *Джемс В.* Прагматизм / В. Джемс; пер. с англ. П. Юшкевич. – Київ : Україна, 1995. – 284 с.
10. *Добронравова И. С.* Синергетическая перспектива и концептуализация постнеклассических практик / И. С. Добронравова // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография; под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мирь, 2012. – С. 15–36.
11. *Довгий С. О.* Наука і мистецтво – разом / С. О. Довгий // Шарпак Ж. Спогади вигнанця, фізика, громадянина світу; пер. з фр. І. Рябчій. – Київ : Кальварія, 2014. – С. 5–7.
12. *Додонов Р. О.* Про сутність та еволюцію технічного мислення / Р. О. Додонов // Практична філософія. – 2005. – № 1. – С. 19–26.
13. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи ; пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
14. *Емелин В. А.* Технологические соблазны информационного общества: предел внешних расширений человека / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2010 – № 5. – С. 84–90.
15. *Ильин В. В.* Философия: учеб. для вузов / В. В. Ильин. – М. : Академ. проект, 1999. – 386 с.
16. *Кант И.* Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. О. Лосского. – М. : Эксмо, 2006. – 736 с.
17. *Карпов А. О.* Опыт философского осмысления современной научно-исследовательской практики / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. – 2005. – № 1. – С. 81–95. – (Серия «Философия»).
18. *Князева Е. Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Н. Князева. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014. – 352 с.
19. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка, 2009. – 424 с.
20. *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – Київ : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
21. *Кун Т.* Структура научных теорий / Т. Кун ; пер. с англ. И.З. Налетов. – М. : АСТ, 2009. – 320 с.

22. *Лекторский В. А.* Философия, общество знания и перспективы человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–34.
23. *Лукашевич В. К.* Философия и методология науки : учеб. пособие / В. К. Лукашевич. – Мн. : Соврем. шк., 2006. – 320 с.
24. *Маслов А. О.* Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія / А. О. Маслов. – Київ : Київ. ун-т, 2016. – 512 с.
25. *Мельник В. П.* Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз / В. П. Мельник: монографія. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 592 с.
26. *Микешина Л. А.* Философия познания. Проблема эпистемологии гуманитарного знания / Л. А. Микешина. – М. : Канон+ ; Реабилитация, 2009. – 560 с.
27. *Мокир Дж.* Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний / Дж. Мокир; пер. с англ. Н. Эдельмана. – М. : Изд-во Института Гайдара, 2012. – 408 с.
28. *Печчеи А.* Человеческие качества / А. Печчеи; пер. с англ. О. В. Захаровой ; общ. ред. и вступ. ст. Д. М. Гвишиани. – М. : Политиздат, 1985. – 312 с.
29. *Поппер К.* Логика и рост научного знания / К. Поппер; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1983. – 605 с.
30. *Поппер К. Р.* Объективное знание: Эволюционный подход / К. Р. Поппер; пер. с англ. Д. Г. Лахути, отв. ред. В. Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 605 с.
31. *Рассел Б.* Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами / Б. Рассел ; пер. с англ., ред. П. Фулкес. – М. : Республика, 1998. – 479 с.
32. *Решетніченко А. В.* Стилї мислення в структурі соціальної ментальності / А. В. Решетніченко // Менталітет та протиріччя сучасного українського суспільства: політичні, соціологічні, культурологічні аспекти. – Запоріжжя : ЗДІА, 1994. – С. 70–72.
33. *Розенберг Н.* Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира / Н. Розенберг, Л. Бирдцелл ; пер. с англ. под ред. Б. Пинксер. – М. ; Челябинск : Социум; ИРИСЭН, 2015. – 448 с.
34. *Степин В. С.* От теоретического знания – к постнеклассическим практикам / В. С. Степин // Постнеклассические практики: опыт концептуализации; под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мирь, 2012. – С. 8–12.
35. *Степин В. С.* Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 16–26.
36. *Тульчинский Г. Л.* Проблема либерализма и эффективная социальная технология / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 17–25.
37. *Фаго-Ларжо А.* Легенда о стриптизе философии (современные тенденции в философии науки) / А. Фаго-Ларжо // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 125–142.
38. *Фергюсон Н.* Цивилизация: чем Запад отличается от остального мира / Н. Фергюсон; пер. с англ. К. Бандуровский. – М. : АСТ: CORPUS, 2014. – 544 с.
39. *Хайдеггер М.* Наука и осмысление / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления; пер. с нем. В. В. Библихин. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
40. *Храмова В. Л.* Культурологические образы науки в постпозитивизме / В. Л. Храмова // Софія. Культурологічний журнал. – 2011. – № 11. – С. 14–58.
41. *Шашкова Л. О.* Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті: монографія / Л. О. Шашкова. – Київ : Грамота, 2008. – 328 с.
42. *Эшштейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Эшштейн. – М. ; СПб. : Центр гуманитар. инициатив, 2016. – 480 с.
43. *Ярославцева Е. И.* Постнеклассическая наука и современные гуманитарные практики / Е. И. Ярославцева // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: монографія / под общ. ред. В. И. Аршинова, О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мирь, 2012. – С. 109–126.
44. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс; пер. с нем. М. И. Левина. – М. : Республика, 1991. – 527 с. – (Серия «Мыслители XX века»).

45. European Commission. *Science Education for Responsible Citizenship*. (Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education). Brussels : European Commission. 2015.
46. European Commission. *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. (Rocard Report) Brussels : European Commission. 2007.
47. *Feyerabend P. K.* Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge / P. K. Feyerabend. – London : New Left Books, 1975. – 339 p.
48. *Liessmann K. P.* Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft / K. P. Liessmann. – Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006. – 175 p.
49. *Macintyre A.* Objectivity in morality and objectivity in science / A. Mcintyre, H. T. Engelhardt & D. Callahan // The Foundations of Ethics and its Relationship to Science. The Hastings Center, 1978. – Vol. 3. – P. 21–39.
50. *Mishra, P.* The 7 trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st Century Learning / P. Mishra, M. J. Koehler and D. Henriksen // Educational Technology. – 2010. – March/April. – URL: <http://punya.educ.msu.edu/publications/mishra-koehler-henriksen2011.pdf>.
51. *Moran R.* Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge / R. Moran. – Princeton : Princeton University Press, 2001. – 240 p.
52. *Morell J.* Gentlemen of science: Early years of the British association for the advancement of science / J. Morell, A. Thackray. – Oxford : Clarendon press, 1981. – 592 p.

Розділ 6.

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ: ІННОВАЦІЇ ТА ТРАДИЦІЇ

Модерне суспільство від початку свого виникнення визначається через творче конституювання простору людського існування у світі. Рефлексивне, критичне і креативне ставлення до себе та соціально-культурних умов постає маркером сучасності. Відтак бути сучасним стає завданням творчо мислячої людини, яка вносить динамічність, революційність, невизначеність і плинність у суспільне та індивідуальне буття, починаючи з Нового часу. Нині початкова тенденція Модерну реалізується в пришвидшенні трансформації людей, речей, інформації, знань, звичаїв, традицій і цінностей. Постійне прискорення соціально-економічних процесів стає самоціллю в прагненні випередити конкурентів. У результаті науково-технічний поступ починає значно випереджати здатності рефлексивного засвоєння й осмислення його результатів пересічною людиною, яка вже не сподівається творчо вибудувати справедливий і «правильний» світ на основі власного розуму, а намагається пристосуватися до дивовижних змін оточуючого середовища в прагненні бути сучасним. У контексті цих умов відбувається переосмислення форм і способів реалізації енергії творчої особистості в сучасному світі.

6.1. Креативи інноваційного розуміння світу

Чіткість розпізнавання та чутливість до суттєвого є виразними рисами філософського мислення. Попри властиву нашому часу спрямованість у майбутнє, можливості розуміння теперішнього містяться в минулому. На нашу думку, найбільш перспективним способом аналізу теперішньої ситуації є погляд на неї крізь метаморфози часу. Сучасність також не може ігнорувати той факт, що вона містить минуле в собі з усіма його плюсами та мінусами. Саме в контексті минулого явища «інформаційної епохи» постають у своїй цілісності та відкритості. Звернення до минулого надає можливість розкрити логіку їх становлення.

Сучасне мислення опрідметнене інноваціями, які вважаються головною рушійною силою суспільного розвитку: якщо в XIX–XX ст. людство вірило в прогрес¹, то сьогодні воно вірить в інновації, які перетворюються на новий вимір сучасності. Це відбувається внаслідок певних соціально-культурних трансформацій. Прогресистська установка схильна бачити історію «шляхом» до сучасності, коли минуле готує її установи, інститути, поняття. Вони мають ту беззаперечну перевагу, що віра в інновації анулює значення

¹ Weber M. Röscher und Knies und die logischen Probleme der historischen Nationalökonomie. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 1973. S. 1–145.

історії та переводить погляд на облаштування теперішнього, яке відкриває можливості опанування майбутнім. Для «ділової» людини важливими є інновації, а історія поступово втрачає своє значення. «Історія, – вважав відомий американський підприємець і новатор Г. Форд, – це до певної міри нісенітниця. Ми не хочемо підтримувати традицію. Ми хочемо жити в теперішньому, і жодна історія не варта ламаної копійки, окрім тієї, яку ми робимо сьогодні»².

Однак можливим є й інший погляд на історію – генеалогічний, який запропонував Ф. Ніцше. Він, як мислитель, відчув на собі дію чинників історичного процесу, але «доконалість» сучасності викликає запитання, що і є основним у його «генеалогічному методі»³. Він полягає в критиці певного феномену через звернення до першоначал його походження. Так, Ф. Ніцше застосовував генеалогію для критики моральних цінностей, проблематизації всього того, що люди вважають найважливішим і цінним. У цьому контексті генеалогія постає методом «критики моральних цінностей, постановки їх під сумнів, що потребує знань історії їх походження»⁴.

Принцип генеалогічного методу полягає у «викритті», зведенні «піднесеного» на землю, позбавлення його природного чи божественного статусу. «Для нас, – пояснював Ф. Ніцше, – необхідно є критика моральних цінностей. Цінність цих цінностей приймали за даність, факт або дещо проблематично недоторкане. Однак сама цінність цих цінностей має бути одного разу поставленою під питання, – а для цього необхідними є знання тих умов і обставин, з яких вони проросли, серед яких вони розвивалися та змінювалися – знання, яке було відсутнім до цього часу і в якому навіть не було потреби...»⁵. Нині найбільшими цінностями є інновації, прискорена мобільність і новизна. На нашу думку, дослідження інновації як однієї з домінуючих ознак сучасності потребує застосування генеалогічного методу.

Попри властивий модерному суспільству антагонізм «традиції» і «новації», сьогоднішнє звернення до інновації для розуміння сучасних соціально-економічних або культурних процесів стає даниною традиції. Застосування генеалогічного методу покликано звільнити феномен інновації від депроблематизованого сприйняття, що передбачає звернення до умов і обставин його виявлення. Тому не випадково, що найбільш відомі спроби застосування генеалогічного методу в історії філософії (Ф. Ніцше і М. Фуко) були пов'язані з виявленням за поверхневими повсякденними формами функціонування етики, моралі, цінностей або знання інстанції влади. Зокрема М. Фуко, звертаючись до творчості Ф. Ніцше в контексті праці «Ніцше, генеалогія та історія»⁶, протиставляв генеалогічний метод пошукам незмінного «першоначала», «витоку» в минулому. Так, генеалогія є не стільки пошуком незмінної першооснови речей, скільки, аналітика сукупності випадковостей, завдяки яким розгорталася річ або процес. «Генеалогіст» прислуховується до історії та перестає вірити в метафізику. Таким чином, він пізнає, що «за речами знаходиться дещо

² Бауман З. *Текучая современность*. СПб.: Питер, 2008. С. 142.

³ Ніцше Ф. *К генеалогии морали*. Полемическое сочинение. Сочинения: в 2-х т. М.: Мысль, 1990. Т. 2. С. 412.

⁴ Межуев В. М. *Идея культуры*. Очерки по философии культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. С. 210.

⁵ Ніцше Ф. Там само. С. 412.

⁶ Foucault M. *Nietzsche, Genealogy, History. Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1977. P. 139–164.

зовсім інше, не стільки їх сутнісна та позачасова таїна, але таїна, яка полягає в тому, що в них немає суті, або, що суть їх була б вибудувана за шматочками з чужих їм образів»⁷. В оптиці генеалогії умови й обставини, у яких «проростають» речі, не утворюють їх непопушної ідентичності, а розгортаються через розбіжність і невідповідність.

За аналогією з *Ф. Ніцше*, який застосовував генеалогію до моралі, і *М. Фуко*, який застосовував генеалогію до влади, розглянемо умови походження феномену інновації в його буденності, адже «історичне начало є буденним»⁸. Таким чином, генеалогія, яку здійснюють *Ф. Ніцше* і *М. Фуко*, є генеалогією «підозри», що прагне оприятити та дезавувати всі претензії влади. Подібний погляд на передумови формування сучасності є спробою виявити таке начало, яке не було б лише відображенням оптики влади. Адже, як вважає В. Візгін, «археологія без “архе” – це і є генеалогія»⁹.

Зазначимо, що кінець ХХ – початок ХХІ ст. були позначені поширенням різноманітних концепцій нового типу суспільства. Попри всі розбіжності та суперечності, спільним для них було визнання конституювальної ролі знань та інформації в суспільстві, яке формується в наш час. Ще в 1970-х рр. *Д. Белл* у відомій праці «The Coming of the Post-Industrial Society»¹⁰ описував перехід від «індустріального» до «постіндустріального» суспільства як трансформацію ролі і значення теоретичних знань у соціально-політичних і економічних процесах управління суспільством. Окрім того, у «постіндустріальному суспільстві» змінюється сам характер знання. «Головним, – як писав *Д. Белл*, – при прийнятті рішень і управлінні змінами стало домінування теоретичного знання, превалювання теорії над емпіризмом і кодифікація знання в абстрактні зібрання символів, які, як і у будь-якій аксіоматичній системі, можуть бути використані для дослідження найрізноманітніших сфер досвіду»¹¹.

Важливою особливістю «постіндустріального суспільства» є взаємозв'язок зростання ролі теоретичного знання разом із розвитком економіки і технологій. Не менш значущим постає взаємозв'язок інновацій і теоретичного знання. У «постіндустріальному суспільстві» теоретичні знання постають «джерелом нововведень»¹². Причому значення наукових знань полягає у сфері контролю та планування суспільних трансформацій. «Саме зміна усвідомлення природи нововведення і робить значення теоретичного знання настільки всезагальним»¹³, – зазначав *Д. Белл*.

Сучасні дослідження «постіндустріального суспільства» визначають його як нову стадію розвитку людства, що нібито суттєво відрізняється від індустріального суспільства. Для них характерним є визнання домінантної ролі прискорених змін над спадкоємністю та перебільшена увага на змінах «такого масштабу, які призвели до виникнення

⁷ Foucault M. Там само. Р. 142.

⁸ Там само. Р. 143.

⁹ Визгин В. Генеалогический проект Мишеля Фуко: онтологические основания. *Мишель Фуко и Россия*. СПб.: Летний сад, 2001. С. 98.

¹⁰ Bell D. The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books, 1973. 507 p.

¹¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. С. 25.

¹² Там само. С. 18.

¹³ Там само. С. 25.

принципово нового виду суспільства, яке постає як системний розрив з попереднім станом»¹⁴. Швидкість культурних і соціальних змін, які породжуються знаннями і технологічними інноваціями, стає головним маркером, за яким «нове» суспільство відрізняється від «старого».

На думку *Т. Сакайї*, починаючи з кінця ХХ ст., ми входимо в «новий етап цивілізації, на якому рушійною силою є цінності, створені знаннями», і саме тому японський науковець визначає суспільство, що формується сьогодні «суспільством, яке базується на створених знаннях цінностях (knowledge-value society)»¹⁵.

Так, *П. Друкер* зазначає, що використання новоевропейським суспільством знань для розробки знарядь праці, виробничих технологій і нових товарів спочатку сприяло «промисловій революції», потім «революції у продуктивності праці» і, нарешті, у наш час – «революції у сфері управління»¹⁶. У результаті останньої революції знання почали застосовувати до сфери самого знання, що зумовлює їх перетворення у визначний фактор виробництва. Науковець зазначає, що суспільство, яке формується в наш час, передчасно назвати «суспільством знань»: швидше варто вести розмову про формування економічної системи на основі знання (knowledge society). «Однак, – зазначав він, – суспільство, у якому ми живемо, безумовно варто характеризувати як “посткапіталістичне”»¹⁷.

Синтез теоретичних знань, технологій та інновацій сприяє прискоренням змінам оточуючого світу. Зміни породжують інші зміни, які приводять до ще більших змін у всіх сферах суспільного існування. Знання, які в індустріальну епоху стали вираженням сили та влади, нині стають вираженням постійного прискорення соціально-культурної динаміки. Знання реалізуються у відкриття, які застосовуються в соціальній реальності та впливають на її метаморфози, що в результаті призводить до появи нових знань і нових відкриттів. «Ми бачимо тут, – писав *Е. Тоффлер*, – ланцюгову реакцію зміни, різко зростаючу криву прискорення соціального розвитку людства. Це прискорення тепер досягло рівня, за якого його вже не можна навіть маючи дуже розвинену уяву вважати “нормальним”»¹⁸.

Невизначеність траєкторії суспільного розвитку наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. породжує уявлення про якісну новизну, відмінність постіндустріального суспільства від індустріального; ринкового капіталізму від «постекономічного», «посткапіталістичного» господарювання. На нашу думку, подібне протиставлення є передчасним і невинуватим. Інформатизація всіх сфер соціально-економічного існування, що відбувається сьогодні не скасовує і не заперечує індустріального типу виробництва, а існує паралельно з ним, досить часто навіть підсилюючи та вдосконалюючи його. «Інформаційне суспільство» не руйнує капіталістичного господарства, а є його продовженням. Формування «економіки знань», головним результатом якої є виробництво й обмін інформації та знань,

¹⁴ Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004. С. 365.

¹⁵ Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или история будущего. *Новая индустриальная волна на Западе: антология*. М.: Academia, 1999. С. 348.

¹⁶ Друкер П. Посткапиталистическое общество. *Новая постиндустриальная волна на Западе: антология*. М.: Academia, 1999. С. 70–71.

¹⁷ Там само. С. 71.

¹⁸ Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. С. 45.

уможлиблюється за умови існування розвинутої інфраструктури індустріальної економіки¹⁹. У цьому контексті «постіндустріальне суспільство» і характерну для нього культуру постмодернізму можна розглядати як «продовження модерну»²⁰.

Якщо аналізувати специфіку сучасної соціально-економічної системи в контексті постійно наростаючого надлишку та швидкості обертання культурних артефактів, то постмодернізм, на думку *С. Леша* і *Д. Уррі*, постає «не стільки критикою модернізму або радикальною відмовою від нього, скільки його радикальним перебільшенням»²¹. Сучасні технологічні інновації зароджуються в період глобальної реструктуризації капіталізму і постають її важливим інструментом. «Таким чином, нове суспільство, що народжується в процесі подібної трансформації, є і капіталістичним, і інформаційним, утворюючи в різних країнах різноманітні специфічні варіації відповідно до особливостей національної історії, культури, інститутів і специфічних відносин із глобальним капіталізмом і інформаційною технологією»²², – констатує *М. Кастельс*.

Існування феномену інновацій як процесу комерціалізації винаходів передбачає формування ринкової економіки з властивою їй інституційною інфраструктурою приватної власності, індивідуальної автономії, децентралізації та відкритості. У «Керівництві Осло 2018»²³ інновації визначають так: «Мінімальною ознакою інновації є те, що товар або бізнес-процес повинні мати одну або декілька характеристик, які суттєво відрізняються від тих, що наявні в продуктах чи бізнес-процесах, раніше запропонованих або використаних фірмою»²⁴. Інновація може бути результатом низки незначних покращень, які здійснені впродовж певного періоду, за умови, що сукупність цих незначних покращень призводить до значної відмінності кінцевого продукту або бізнес-процесів. Важливою відмінністю інновації від нової ідеї або винаходу полягає в тому, що інновація потребує впровадження, яке може здійснюватися або «шляхом активного використання, або через доступність використання іншими сторонами, фірмами, приватними особами чи організаціями»²⁵.

У науковій літературі дослідження інновації переважно пов'язані з проблемами соціально-економічного розвитку, що зокрема виражається у визначенні феномену інновації як процесу комерціалізації ідей і винаходів²⁶. Європейська історія засвідчує, що впровадження ідей і знань у практику суспільно-економічного життя стає нагальною проблемою повсякденного існування набагато раніше, ніж виникли теорії «постіндустріального» та «інформаційного» суспільств. Усвідомлення важливості інновацій у розвитку

¹⁹ Мясникова Л. А. Экономика постмодерна и отношения собственности. *Вопросы философии*. 2002. № 7. С. 5.
²⁰ Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. М.: Изд-во Института Гайдара, 2019. С. 6.

²¹ Лэш С., Урри Дж. Хозяйства знаков и пространства (введение). *Экономическая социология*. 2008. № 4. С. 51–52.

²² Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура. М.: Высшая школа экономики, 2000. С. 35.

²³ OECD/Eurostat. OSLO Manual 2018: Guidelines for Collecting Reporting and Using Data on Innovation. Paris; Luxembourg: Organisation For Economic Co-Operation And Development, 2018. URL: http://ictt.by/Docs/news/2018/10/2018-10-6_01/Oslo_Manual_2018_4th_Edition_EN.

²⁴ Там само. Р. 69.

²⁵ Там само. Р. 44.

²⁶ Таусс Б. Управление научно-техническими нововведениями. М.: Экономика, 1989. С. 31–36.

виробництва сформувалося ще на початку доби Модерну, що стало передумовою здійснення «промислової революції»²⁷ і розвитку капіталу²⁸.

Нині актуалізація дискурсу «інновацій» зумовлена трансформацією соціально-економічної системи, її переходом до інноваційного типу економіки, що супроводжується переоцінкою загальноприйнятих цінностей, норм і культурних традицій. У наш час суспільство переходить від «економічної спрямованості до інноваційної, від нагромадження матеріального багатства як основи особистого добробуту – до накопичення інформації та знань як основи суспільного прогресу»²⁹. З урахуванням зазначених трансформацій генеалогія феномену інновації зумовлює необхідність аналізу їх взаємозв'язку з соціально-культурним контекстом. Для виявлення інновації потребують існування відповідних соціальних, культурних і політичних передумов. Водночас і самі інновації, проникаючи в повсякденне існування соціуму, призводять до трансформації його інститутів і суб'єктів. Неперервний потік змін, які супроводжують інновації, згідно з визначенням *Е. Тоффлера*, «повалює інститути, призводить до зрушення цінностей і висушує наше коріння»³⁰.

Свого часу інновації у сфері торгівлі та технологій стали джерелом зростання економіки західного суспільства. Разом із тим, соціальні інститути, які були потрібні для розвитку економіки, виникають, зміцнюються та трансформуються разом зі змінами в господарстві, що формують потребу в нових інститутах. Роль державної підтримки в розвитку «капіталістичного господарства»³¹ зумовлена саме відсутністю чи слабкістю необхідних соціальних інститутів. Більшість держав, які здійснили стрімке зростання економічного добробуту, на початковому етапі економічного розвитку не поспішали створити інституційне середовище, яке можна було б вважати сприятливим для інновацій або конкуренції. Уряди цих країн майже не переймалися забезпеченням прав людини чи власності, не поспішали зняти всі бар'єри для вільної торгівлі. Так, *Р. Раджан* зазначає, що ефективні уряди країн, які розвиваються, «не приймають сильних законів, що захищають права інтелектуальної власності, поки їх промисловий сектор перебуває в зародковому стані, адже такі закони поклали б край необмеженому наслідуванню іноземцям, яке найчастіше слугує гарною основою для початкового зростання»³². Захист прав власності через запровадження відповідних законів здійснюється на тому етапі, коли місцеві підприємства стають досить сильними для того, щоб створювати власні інновації, які потребують захисту.

Потрібно зазначити, що інновації, яким Захід завдячує своєю величчю, розгорталися в умовах децентралізації політичної та церковної влади. Їх «нормалізація» відбувається безпосередньо за згодою влади. Інновації, як не крути, призводять до порушення норм і правил та причетні до створення нових цінностей, тому вони можуть бути проінтерпре-

²⁷ *Мокир Дж.* Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний. М.: Изд-во Института Гайдара, 2012. 408 с.

²⁸ *Мэддисон Э.* Контуры мировой экономики в 1–2030 гг. Очерки по макроэкономической истории. М.: Изд-во Института Гайдара, 2012. 584 с.

²⁹ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. Київ: Пед. думка, 2008. С. 110.

³⁰ *Тоффлер Э.* Шок будущего. М.: АСТ, 2002. С. 14.

³¹ *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. В 3-х т. Т. 2. Игры обмена. М.: Весь мир, 2006. С. 567.

³² *Раджан Р. Г.* Линии разлома: скрытые трещины, все еще угрожающие мировой экономике. М.: Изд-во Института Гайдара, 2011. С. 100–101.

товані як «протест проти базових принципів, вихід за межі загальноприйнятих фактів»³³. Необхідно розуміти, що інновація – це трансгресія³⁴, тому вона завжди має не просто (і не лише) інструментально-технологічне значення. Ефект впровадження інновацій має також політичне та культурне значення. Кожна інновація містить прихований потенціал бути загрозою для наявного соціально-політичного режиму.

З урахуванням зазначеного не можна погодитися з тезою, що «людство завжди прагнуло до нового»³⁵. Більшу частину історичного розвитку суспільства окрема людина вбачала можливість досягнення злагоди з собою «у непорушності старого традиційного стану світу»³⁶. Цивілізація Премодерну опиралася будь-яким новаціям, які могли призвести до розривів у наявному ладі. «Кожен раз, – писав з цього приводу *Ф. Бродель*, – коли в суспільстві виникала тенденція генерувати тріщини та провали всюдисуща культура заповнює чи маскує їх, остаточно замикаючи нас у межах повсякденних потреб»³⁷. Подібна спрямованість на нейтралізацію «тріщин» і «розривів» була ворожою відносно ринку, капіталу та прибутку, змушувала людей підозріло ставитися до них. Отже, цивілізація, згідно з *Ф. Броделем*, «ворожа відносно інновацій»³⁸. Однак, внутрішні суперечності європейської цивілізації примусили її зробити інновації повноправним елементом життя. Важливу роль у цьому контексті відіграв взаємозв'язок політичної влади з капіталізмом.

Прагнення до нового є специфічною рисою західних суспільств епохи Модерну. Домінантною рисою традиційних суспільств була циклічність життя, що зумовлена специфікою сільського господарства. Щоб продемонструвати, як схильність до спокою, яка властива докапіталістичному, «органічному» життю, перетворюється в стурбованість, а суспільство зі статичного трансформується в динамічне, *В. Зомбарт* звертається до метафори «духу капіталізму». «Дух, – писав вчений, – який спричиняє це перетворення, який перетворює старий світ на руїни, є дух капіталістичний...»³⁹. На початкових етапах становлення цей «дух» спирався на підтримку політичної влади.

Кожна інновація в процесі соціалізації та впровадження в повсякденні практики соціально-економічної життєдіяльності призводить до порушення рівноваги в соціальній і політичній сферах. Інновації здатні порушувати баланс влади та впливати на перерозподіл владних ресурсів. Вироблення нових товарів, технологій або знань призводить до перерозподілу багатства і власності, що рано чи пізно з необхідністю спричиняє перерозподіл влади. Наприклад, поява грошей як засобу обміну, нових способів обробки металів як засобу виготовлення обладунків і зброї, друкарського верстата як способу передачі інформації, вогнепальної зброї як засобу ведення бойових дій, виборів як способу рекрутування політичної еліти визначають ієрархічну диференціацію та баланс влади. «Відповідно, – зазначає *В. Сергєєв*, – Модерн постає як суспільство, що інституалізує інновації,

³³ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. С. 115.

³⁴ Сергєєв В. М. Инновации как политическая проблема. *Журнал политической философии и социологии политики «Полития»*. 2008. № 1. С. 120.

³⁵ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. С. 98.

³⁶ *Гвардини Р.* Конец нового времени. *Вопросы философии*. 1990. № 4. С. 133.

³⁷ *Бродель Ф.* Так само. С. 568.

³⁸ Там само.

³⁹ *Зомбарт В.* Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека. *Собрание сочинений в 3 т.* Т. 1. СПб.: Владимир Даль, 2005. С. 47.

є неможливим без формування політичної культури, яка є терпимою до інституалізованого процесу перерозподілу влади, що пов'язаний із соціальною адаптацією інновацій»⁴⁰.

Уже з середини XV ст., на думку *Н. Розенберга* і *Л. Бірцелла*, інновація перетворюється на важливий фактор західного зростання, а з середини XVIII ст. вона постає всеохопною і панівною рисою господарського життя. Учені вважають, що такі неминучі наслідки інноваційного вибуху промислової революції, як «невизначеність, постійний пошук, дослідження, фінансовий ризик, експериментування і відкриття – настільки широко проникли в процес розширення торгівлі та розробки природних багатств, що фактично стали ще одним фактором виробництва»⁴¹. Отже, інновації, ще на початку формування індустріального суспільства стають необхідним способом існування соціуму, економіки та політики в умовах постійного прагнення до збільшення прибутку, що призводить до постійного залучення дедалі більшої кількості праці, капіталу та природних ресурсів.

Таким чином, витоки феномену інновацій наявні в періоді зародження капіталістичного господарювання. Тому помилково буде обмежувати їх генеалогію переважно етапом становлення «постіндустріального суспільства». Подібна настанова здійснює штучне переривання поступу науки, суспільства й економіки, які зародилися в добу Модерну. У результаті сучасні (постіндустріальні) наука, економіка та суспільство постають такими новоутвореннями, які ніби позбавлені суперечностей і проблем своїх попередників.

Усе ж «постіндустріальне суспільство» охоплює суперечності та проблеми проєкту Модерну. Інновації, які нині постають способом існування та розвитку економіки, виявляються генетично співпричетними до просвітницьких спроб раціонального впорядкування суспільства і господарства та започаткованої *Г. Галілеєм* й *Р. Декартом* новоевропейської науки. Звісно, зміни наукових парадигм у науці та техніці, які відбувалися впродовж останніх століть, були революційними також тому, що в певному сенсі вони можуть бути схарактеризовані як «переривання неперервності». Проте науковій революції так і не змінили «світоглядний генотип науки Нового часу»⁴². Отже, попри поширену думку щодо визначення інновацій як характерної особливості саме «постіндустріального суспільства» та його «розриву»⁴³ з попереднім типом суспільства, на нашу думку, причини інноваційного вибуху другої половини XX – початку XXI ст. можна виділити в специфічних рисах економіки і суспільства доби Модерну.

Новоевропейське суспільство від самого початку сприймає себе як заперечення авторитету традиції. На місце традиції воно покладає здатність самостійно впорядковувати суспільне буття на основі розуму. Однак «розрив» зв'язків із минулим не був характерним лише для модерного суспільства⁴⁴. Слово «*modernus*» вперше було вжито ще на початку доби Середньовіччя для позначення відмінності християнської сучасності від язичницької античності. «Зміст змінюється, але *modernitas* щоразу репрезентує свідомість епох, які

⁴⁰ *Сергеев В. М.* Инновации как политическая проблема. *Журнал политической философии и социологии политики «Полития»*. 2008. № 1. С. 118.

⁴¹ *Розенберг Н., Бірцелл Л.* Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира М.; Челябинск: Социум; ИРИСЭН, 2015. С. 39.

⁴² *Осипов Г. В., Кара-Мурза С. Г.* Общество знания: История модернизации на Западе и в СССР. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. С. 88.

⁴³ *Друкер П.* Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. М.: И. Д. Вильямс, 2007. С. 155.

⁴⁴ *Баумейстер А.* Біль джерел мислення. Київ: Дух і Літера, 2012. С. 27–28.

співвідносять себе з минулим і давниною й осмислюють себе як результат переходу від “старого” до “нового”. Це стосується не лише Ренесансу, з якого починається Новий час для нас. Люди вважали себе “сучасними” (modern) і в епоху *Карла Великого*, і в XII ст., і в епоху Просвітництва, тобто кожного разу, як в Європі через оновлене ставлення до давнини формувалася свідомість тієї чи іншої нової епохи»⁴⁵. Попри те, що принцип протиставлення себе минулому був поширеним способом самовизначення епох, кожна з них зверталася до «*antiquitas*» як до взірця для наслідування. Новий час перестає шукати взірці для наслідування в авторитеті минулого, визнаючи виключно авторитет розуму.

Модерне суспільство намагається організувати власне існування як раціональний проєкт. Принцип самоподолання та самооновлення на основі розумних начал є визначальним. Таким чином, можна погодитися з думкою, що примат сучасності «означає постійний і неусувний пріоритет нового в усіх аспектах людської діяльності»⁴⁶. Інновації в історичній перспективі Нового часу постають не випадковими подіями, а «ключовими конститутивними елементами існування суспільної системи як такої»⁴⁷. Хоча прагнення до «*vita nova*» наявне вже у християнстві, завдяки якому в основу західної традиції покладено ідею динамічного розвитку як шляху до безперервного оновлення»⁴⁸.

Доба Модерну розпочинається з революції та перетворює її на спосіб власного існування. У наші дні, *Ю. Н. Харарі* зазначає, що «революційним є кожен рік»⁴⁹. Важливу роль у перетворенні соціального ладу на «гнучкий» процес відіграє економіка. Формування та розвиток ринкового капіталізму є не просто способом господарювання, у межах якого значну роль відіграє інновація. Він сам був і залишається величезною інновацією, яка впливає на всі сфери суспільного буття. Ніщо так сильно не позначилося на руйнуванні стримуючих прогрес елементів минулого як капіталізм. Він сформував, а потім і подолав кордони національних держав, зруйнував національні заборони, сакралізацію природи і всього природного, племінну та родову солідарність, традиційні способи локального задоволення потреб і ритуалізованого відтворення старих способів життя.

Прагнення до збільшення прибутку потребує постійного вдосконалення способів виробництва та збільшення продуктивності праці. У цьому контексті природа постає джерелом корисних ресурсів. Це стає причиною стрімкого розвитку природознавства та використання його результатів у технологічному прогресі. Енергія, яка рухає капіталістичне господарство, змінює і людину, адже розвиток виробництва вимагає розвитку відповідного індивіда і його потреб. Щоб людина користувалася різними речами, інструментами та приладами, вона повинна мати відповідний рівень освіти, володіти певними уміннями та навичками. Отже, для формування затребуваних виробництвом і наукою знань, умінь і навичок необхідною постає належна система освіти.

Розвиток середньої та вищої освіти також є надбанням капіталістичного господарювання. Покращення продуктивності праці потребує масової та обов'язкової освіти для

⁴⁵ *Хабермас Ю.* Модерн – незавершений проєкт. *Политические работы*. М.: Праксив, 2005. С. 8.

⁴⁶ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія. Київ: Пед. думка, 2008. С. 51.

⁴⁷ Там само.

⁴⁸ *Баумейстер А.* Так само. С. 27.

⁴⁹ *Харарі Ю.* Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. С. 457.

формування кваліфікованого робітника. З огляду на це, освіта відіграла важливу роль у формуванні нової людини, яка здатна до раціонального самоконтролю. Коли *В. Зомбарт* говорить про «*homo capitalisticus*», як про неприродне і майстерне створіння, він насамперед має на увазі його раціональність. «Для того, щоб капіталізм міг розвиватися, природній, підпорядкованій інстинктам людині потрібно було спочатку переломити всі кістки; він мав поставити на місце первозданного, первісного життя особливим чином впорядкований раціональний душевний механізм, він мав був поступово перевернути всі життєві цінності»⁵⁰. Значений переворот, результатом якого і стало створення *homo capitalisticus*, був би неможливим без перетворення освіти на один із його найголовніших інструментів.

Потрібно підкреслити, що значення освіти в економічних процесах збільшується відповідно до зростання ролі теоретичних знань в економічному виробництві. Присутність наукових знань у виробничих процесах вимагає відповідних трансформацій освіти. На початкових стадіях розвитку суспільства доби Модерну освіта впливає на виробничий процес опосередковано. Адже розвиток економіки насамперед відбувається через застосування нових технологій, а не через розвиток людини. Окремий індивід може використовувати втілені в приладах і машинах наукові знання без засвоєння теоретичних засад їх функціонування. Тому на початку формування індустріального суспільства робітник постає додатком до машини. Однак поступово індивідуальні знання й уміння стають необхідною передумовою подальшого зростання ефективності виробництва. Ще раніше спеціалізовані знання набувають значення для підприємців, які змушені раціонально керувати виробничим процесом.

Отже, сила капіталістичного господарювання від початку містить два виміри: вона сприяє культивуванню нової людини, її потреб і здібностей та створює нові форми її контролю. Так, *Ж. Бодрійяр* стверджував, що, починаючи з ХХ ст., індивід як такий постає практично незамінним у ролі споживача. «Споживання є, – на думку дослідника, – потужним елементом суспільного контролю (через атомізацію індивідів, які споживають), але саме тому воно призводить до більш сильного бюрократичного примусу»⁵¹. Водночас ця форма контролю і примусу виявляється менш вимогливою до бажань людини. Вона звільняє її від тягаря належного та пропонує насолоджуватися «задовольняючи свої прагнення та пристрасті»⁵².

Суспільство Модерну створює нову «механіку» влади з особливими процедурами й інструментами, які є несумісними з попередньою моделлю влади, що була заснована на теорії суверенітету⁵³. Однією з головних інновацій цього часу є винайдення та впровадження дисциплінарної влади. «В умовах нової влади, – вважав *М. Фуко*, – реєструються не стільки землі та їх ресурси, скільки люди та їхні дії. Вона співвідноситься швидше з людьми, часом і працею, ніж з благами та багатством»⁵⁴. Дисциплінарний тип влади

⁵⁰ *Зомбарт В.* Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь. М.: Айрис-пресс, 2004. С. 237.

⁵¹ *Бодрійяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры. М.: Республика; Культурная революция, 2006. С. 114.

⁵² *Харарі Ю.* Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. С. 438.

⁵³ *Фуко М.* Нужно защищать общество: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году. СПб.: Наука, 2005. С. 54.

⁵⁴ Там само.

здійснюється шляхом постійного і неперервного контролю, що відрізняється від попередніх форм, які передбачали сплату податків і боргових зобов'язань. Для здійснення дисциплінарної влади необхідним є існування мережі матеріального примусу. У результаті формується нова економічна політика влади, яка прагне «змусити збільшуватися як силу підпорядкованих, так і силу, а також здатність до дії тих, кому вони підпорядковуються»⁵⁵.

Отже, розвиток модерного суспільства супроводжується формуванням нового типу людини, мислення та влади. Формування дисциплінарної влади супроводжується формуванням новоєвропейського суб'єкта. Адже новий тип влади примушує індивіда до певної дії та конститує його суб'єктивність. Таким чином, влада продовжує визначати людину навіть тоді, коли вона чинить їй опір.

Зрозуміло, що найбільш ефективним способом упровадження дисциплінарних практик була і залишається освіта. Нерівність, що виникає в суспільстві, закріплюється та відтворюється через навчання і виховання. Свого часу *С. Боулз* і *Г. Гінтіс* здійснили дослідження форм соціальних стосунків у сфері освіти та сформулювали принцип відповідності освіти і праці в часи капіталізму. Виявилось, що конкуренція між учнями чи студентами відтворює конкуренцію між робітниками за робоче місце. У процесі навчання вони переважно визначаються зовнішньою мотивацією накопичення балів, а не смислами і змістом навчального матеріалу. З огляду на це, дослідники дійшли висновку щодо відповідності в наш час «структури соціальних зв'язків у сфері праці і сфері освіти»⁵⁶.

Інновації пов'язані з розвитком європейської науки, яка нині дедалі більше орієнтується на соціально-економічне замовлення. Наука, включаючись у виробництво, продукує «корисні» знання. Попит на потрібне, «корисне» знання породжує відповідну установку на пізнання не природи, а на методи використання речей. Тобто на той зовнішній, наявний вимір природи, що може сприяти ефективності виробництва. Русійною силою такого наукового пізнання, згідно з думкою *В. Гьосле*, постає «воля до влади», яка «породжує модерне природознавство»⁵⁷. Засновані на здобутках природознавства індустріальний і постіндустріальний способи виробництва охоплюють волю до влади як їх визначальний елемент. У цьому контексті науково-технологічний прогрес «по суті, просто продовжує природне, вроджене прагнення всього живого панувати над оточуючим середовищем»⁵⁸.

Схожої думки дотримувався також відомий іспанський філософ *Х. Ортега-і-Гассет*, для якого «математичний розум є дивовижним ключем, що дарує людині необмежену владу над оточуючим світом»⁵⁹. Метафізичні засади інновацій співпричетні новоєвропейській вірі у фізико-математичний розум. Починаючи з того часу, «математичний метод стає немовби ритуалом думки... ним мислення перетворюється на річ, інструмент»⁶⁰.

⁵⁵ Фуко М. Там само. С. 55.

⁵⁶ Bowles S., Gintis H. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976. P. 15.

⁵⁷ Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле; пер. з нім.; примітки та післямова А. Єрмоленко. Київ: Лібра, 2003. С. 193.

⁵⁸ Лем С. Сумма техноогий. М.: Текст, 1996. С. 9.

⁵⁹ Ортега-і-Гассет Х. Что такое философия? М.: Наука, 1991. С. 193.

⁶⁰ Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер; пер. с нем. М. Кузнецова. М.; СПб.: Медиум, Ювента, 1997. С. 41.

Тобто «корисне» мислення втрачає зв'язок зі способами конституювання гідної та добродісної людини та сприймається відчужено, як сила, що протистоїть існуванню окремого індивіда. Воно з сутності людини переходить у розділ «знарядь» і засобів, за допомогою яких можна вигідно та раціонально «влаштуватися» у світі. Мислення стає технологією панування, що найбільш повно об'єктивується в техніці. «Не викликає сумніву та обставина, що сучасна техніка є виявом волі до влади, і ця воля, втративши відчуття межі та міри, є «сліпою». Так само не важко пересвідчитися, що програма модерної техніки передбачає певну структуру суб'єктивності, яка ладна була з'явитися лише за новочасової доби: лише той, хто в змозі виокремити самого себе із зовнішнього світу й абстрагуватися від його реальності, здатен свідомо прагнути до цілковитого панування над природою за допомогою техніки»⁶¹, – писав В. Гьослі.

Інноваційний тип економіки містить «волю до влади» як організаційний принцип конституювання домінуючих у соціумі антропологем. Засновані на «корисному знанні» інновації постають знаряддями, які люди використовують у «своїй грі проти природи»⁶². Однак у процесі впровадження технологічних інновацій необхідно враховувати соціальну взаємодію між людьми. Вони також є визначальним чинником «соціальної гри, яку люди ведуть один з одним»⁶³. «Корисні знання» надають можливість здобути та посилити владу тих, хто ним володіє або контролює їх поширення та використання. Проте в ХХІ ст. дедалі більш очевидною стає небезпека «сліпої» сили знання, яке надихається «волею до влади» і нездатне критично ставитися до себе і, через це, нездатне обмежувати себе. Сьогодні, згідно з думкою Е. Канетті, наукові знання – «це дійсно сила», але сила, «яка оскраженіла та безсоромно звеличується»⁶⁴.

Інноваційний розвиток сучасної економіки доводить власну легітимність своєю корисністю, але водночас призводить до розгортання процесів, які вже не залежать від окремого індивіда. На думку В. Зомбарта та Г. Зіммеля⁶⁵, індивід за капіталістичного господарства існує серед «зовнішніх», і навіть «ворожих» йому сил. Причиною об'єктивації, вважає Г. Зіммель, постає перетворення господарства на «світ для себе», на процес, який протікає відповідно до суто уречевлено-технологічних закономірностей виробничого процесу: «Насильницька логіка його розвитку не керується ні бажанням суб'єктів, ні смислом і необхідністю життя. Економіка йде тепер своїм насильницьким ходом, так, ніби люди існують тільки для неї, а не вона для людей»⁶⁶. Так само некерованою стає інерція соціальних і технологічних змін, які постійно відбуваються у світі. Швидкість і прискорення перетворюються з переваги на тяжкий обов'язок. Постійне прискорення змін у наш час постає «стихійною силою»⁶⁷.

Самодостатній характер економічного виробництва сприяє динамічному науково-технічному розвитку, який задовольняє потреби індивіда й формує нові. У цьому контексті

⁶¹ Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі. Київ: Лібра, 2003. С. 194–195.

⁶² Мокир Дж. Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний. М.: Изд-во Института Гайдара, 2012. С. 82.

⁶³ Там само.

⁶⁴ Канетти Э. Человек нашего столетия. М.: Прогресс, 1990. С. 256.

⁶⁵ Зиммель Г. Созерцание жизни. Четыре метафизические главы. Избранное. М.: Юрист, 1996. Т. 2. С. 73.

⁶⁶ Там само. С. 73–74.

⁶⁷ Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. С. 14.

інновації необхідно розглядати як у їх позитивності, так і враховувати їх негативні впливи. «Досконалість техніки, – зазначає *В. Мельник*, – рівень технологічної озброєності суспільства стали не лише (а, можливо, і не стільки) синонімом процвітання та добробуту, скільки причиною погіршення природної основи буття людини, змін і деформацій у традиційних уявленнях про моральні та соціальні цінності»⁶⁸. Розвиток інформаційних технологій порушує не лише зв'язок людини зі світом, а й впливає на ставлення людини до самої себе й на трансформації її цінностей.

Відкритість інновацій до смислової сфери належного, тобто до того, що мало бути, до практично можливого, тобто до того, що практично можна зробити, породжує неконтрольований потік нововведень. Їх поява та зникнення підпорядковуються примхам моди, конкуренції та комерційної доцільності. Якщо інновації не лише задовольняють наявні потреби людей, а й конституюють нові, тоді можна очікувати, що збільшення темпів появи нововведень буде супроводжуватися посиленням «індивідуалізації» їх споживача. Так, поява нових інформаційних технологій водночас породжує своїх споживачів, які, користуючись інформаційними мережами, створюють контент, який споживають інші користувачі. У такому випадку і споживання, і вироблення інформаційного продукту стає справою користувачів нових технологій. Користувачі та творці можуть «об'єднатися в одній особі, як у випадку з Інтернетом, коли користувачі захопили контроль над технологією. Можна сказати, – зазначає *А. Маслов*, – що вперше в історії людська думка стала безпосередньою продуктивною силою, а не просто вирішальним елементом виробничої системи»⁶⁹.

У цій ситуації значно зростають можливості творчого самовираження людини. Завдяки інформаційним технологіям уперше в історії людства формується плюралістичний і відкритий публічний простір для виявлення результатів креативної активності. Якщо суспільство доби Модерну актуалізувало проблеми революції, емансипації та виробництва, то наш час – проблеми інформації та самовираження. Постає проблема формування суб'єкта, його самовираження, ідентичності та результатів креативної активності. Нині, попри безпрецедентну демократизацію способів самовираження, ніхто не зацікавлений у їх розмаїтті: «чим більше люди прагнуть виражати себе, тим менше смислу ми знаходимо у їх вираженнях; чим більше вони прагнуть до суб'єктивності, тим більш наочною є анонімність і пустота»⁷⁰.

Отже, з одного боку, ми можемо спостерігати небачене раніше продукування знаків і символів, які засвідчують наслідки людського існування, а з іншого – темпи сучасного життя та їх знеособленість ставлять питання щодо їх суб'єктності та смислу. Досягнення медичних технологій і генної інженерії, гіпертекстуальність інформації, яка обертається в мережі Інтернет, скороминушість продуктів і послуг, які створюються інформаційними технологіями, перманентний реінжиніринг бізнес-процесів, – усе це «висуває на

⁶⁸ *Мельник В. П.* Цивілізаційні запити та соціоантропологічні виміри науково-технічної раціональності. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: матеріали III Міжнар. філософ.-економ. читань. Львів, 2010. С. 55.

⁶⁹ *Маслов А. О.* Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп. 2012. С. 82.

⁷⁰ *Липовецьки Ж.* Ера пустоти: есе о современном индивидуализме. СПб.: Владимир Даль, 2001. С. 31.

передній план проблему “Я” як точки відповідальності в усіх цих зв’язках, відношеннях і процесах»⁷¹. Адже говорити про інновації або відповідальність за їх наслідки можна за умови присутності творчого суб’єкта – творця цих процесів. Саме від міри його наявності в процесах сучасності залежать перспективи інноваційного розвитку або як деструктивного фактора, або як творчого, конструктивного джерела інформаційного світу.

6.2. Цінність творчої активності людини

В умовах інноваційної економіки «інформаційного суспільства» відбувається перетворення науки у виробничу силу та зростання долі інтелектуально-креативної праці в структурі сукупної праці. Важливим сутнісним моментом інформаційного світу стає інноваційна активність людини, та суспільства, коли творча розумова активність набуває статусу «пріоритетної стратегічної діяльності»⁷², а проблеми освіти як простору формування інноваційної, творчої людини стають першочерговими. У цьому контексті важливо здійснити філософський аналіз сутності та взаємозв’язку понять «творчість», «креативність» та «інновація» в їх соціально-педагогічному заломленні.

Актуалізація дискурсу творчості та інновації в контексті соціально-економічних процесів сучасності призводить до того, що «поняття креативності сьогодні вважається модним словом»⁷³, а популярність концептів «суспільства знань», «когнітивної економіки» нівелює відмінність значення таких понять, як «інформація» і «знання», «символ» і «знак», «творчість» і «креативність». Варто зауважити, що це не просто питання слів і назв, в основі означеної конвергенції значень різних явищ містяться процеси трансформації соціальної реальності та способів її сприйняття.

На нашу думку, семантична зміна слів і термінів пов’язана з відповідними змінами в соціальній реальності. Зникнення чи ствердження в повсякденному вжитку слів зазвичай супроводжується зникненням або, навпаки, виникненням певних соціальних явищ і процесів. В умовах глобального та вільного поширення інформації способом організації влади стає можливість залучення індивідів до історично зумовлених гетерогенних дискурсивних практик. Згідно з сучасними дослідженнями соціальних комунікацій у різних типах дискурсу виявляється «зумовленість сприйняття об’єктивних фактів дійсності мовними засобами їх вираження»⁷⁴.

У буденному сприйнятті зазвичай творчість розуміють як дещо позитивне, бажане і, водночас, таке, що виходить за норми повсякденного життя. Однак, подібні переконання спираються на припущення, згідно з якими «нормальним», «природним» є «репродуктивне, рутинне і адаптативне існування людини»⁷⁵. У такому випадку творчість по-

⁷¹ Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы рациональности и свободы. СПб.: Алетейя, 2002. С. 356.

⁷² Базилевич В. Д., Львін В. В. Інтелектуальна власність: креативи метафізичного пошуку. Київ: Знання, 2008. С. 12.

⁷³ Йоас Х. Креативность действия. СПб.: Алетейя, 2005. С. 83.

⁷⁴ Матковська О. Й. Орвеллівська новомова та сучасний дискурс. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. Вип. 26. С. 185. (Серія : «Філологічна»).

⁷⁵ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности. М.: Прогресс, 1994. С. 227–228.

чинають сприймати як «бунт», переступання «загальноприйнятих меж і непокора»^{76,77}. Наприклад, на думку *Р. Флоріди*, «креативний етос означає рішучу відмову від конформістського етосу минулого»⁷⁸. Змістом подібного етосу постає трансгресія як процес переступання меж, заперечення традиції та нормативності мислення. «У дійсності, – констатує дослідник, – творча діяльність часто має відверто підривний характер, руйнуючи наявні патерни мислення й образу життя»⁷⁹.

Нині, коли заклики до «креативності» стають звичною частиною наших буденних справ, творчість сприймається як один із найцінніших і рідкісних ресурсів, а також як основа діяльності. У межах такого світосприйняття соціально-економічних процесів творчість, креативність та інновація поступово ототожнюються. Проте, на нашу думку, «творче руйнування», на якому ґрунтується, зокрема підприємницька активність, суттєво відрізняється від дійсної творчої діяльності. Капіталізм, сутністю якого, згідно з думкою *Й. Шумпетера*, є «творче руйнування»⁸⁰, сприяє трансформації розуміння творчості та способів її здійснення. Збільшення суспільного попиту на креативність обертається руйнуванням упереджень романтизму про творчість, як властиву обраним індивідуальну здібність. Водночас призводить до заміни трансцендентної сили творчого акту енергією трансгресії інноваційної креативності.

Варто зазначити, що «креативна епоха» («постіндустріальна», «інформаційна», «постекономічна») стверджується за збереження індустріальних та аграрних способів виробництва. Разом із «креативною працею» продовжують існувати ті сфери виробництва, що передбачають нетворчий, репродуктивний характер праці. Уже виокремлення людей, які займаються креативною працею, у певний «клас» свідчить про можливість його існування в контексті глобального розподілу праці.

Згідно з поглядами *Р. Флоріди*, «креативний клас» охоплює людей, «які виробляють економічні цінності в процесі творчої діяльності»⁸¹. До цього класу зараховують працівників інтелектуальної сфери, символічних аналітиків, технічних спеціалістів і людей вільних професій. В середині «креативного класу» виділяють «суперкреативне ядро», яке охоплює вчених, поетів і письменників, університетських професорів, експертів аналітичних центрів. Таким чином, до «суперкреативного ядра» потрапляє вся інтелектуальна еліта суспільства, визначальною рисою якої постає спроможність «формувати суспільну думку»⁸².

В інформаційному світі креативність стає найважливішим ресурсом у сфері інтелектуально-творчого виробництва. Інформація, знаки, образи та різноманітні символи перетворюються на товар, на головний засіб впливу на суспільну свідомість та отримання доданої вартості. Проте, якщо так званий креативний клас вважає вільний

⁷⁶ Камю А. Творчество и свобода. Сборник. М.: Радуга, 1990. С. 263.

⁷⁷ Петрушенко В. Л. Иов, или о человеческом самостоянии (исследования, эссе, размышления). Львов: Новый світ-2000, 2008. С. 104.

⁷⁸ Флорида Р. Креативный класс. Люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2007. С. 44.

⁷⁹ Там само. С. 45.

⁸⁰ Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М.: Эксмо, 2008. С. 461.

⁸¹ Флорида Р. Там само. С. 84.

⁸² Там само. С. 85.

і експресивний (креативний) спосіб самовираження предметом власного вибору, то більшість з-поміж мешканців планети продовжує забезпечувати власне існування через участь у репродуктивній діяльності. Основна маса людей переважно дотична до креативної праці в ролі її споживачів, як ті, хто «утилізує» готові результати праці «креативного класу» й обслуговує його. У цій ситуації постає питання про роль і значення суспільства в процесі конституювання прийнятних форм творчої самореалізації індивідів відповідно до їх положення в соціальній структурі. Питання полягає в тому, наскільки соціально-економічні умови існування індивідів сприяють або обмежують їх бажання та можливості бути творчими особистостями? Чи не підпорядковується творчість як дефіцитний ресурс товарній логіці виробництва, обміну та розподілу?

Останніми роками значно збільшилася кількість праць, які присвячені дослідженню креативності, у яких вона розглядається переважно як головний ресурс сучасного економічного життя. З-поміж них можна виокремити праці *Дж. Хокінза* «Креативна економіка»⁸³, *Р. Флоріди* «Креативний клас»⁸⁴, *К. Нордстрема* і *Й. Ріддерстрале* «Бізнес в стилі фанк»⁸⁵. Для розуміння специфіки розрізнення креативної та творчої діяльності важливе значення мають праці *Ж. Бодріяра*⁸⁶, *А. Горца*⁸⁷, *Ф. Джеймисона*⁸⁸, *Ж. Ліотара*⁸⁹, *С. Леша* та *Дж. Уррі*⁹⁰, у яких розкривається взаємозв'язок культурних та економічних процесів «інформаційного суспільства». Актуальними для дослідження цієї проблематики також є наукові розвідки, які присвячено аналітиці різниці між творчістю та її «недійсними формами»^{91, 92, 93}.

Необхідно наголосити, що нині аналіз пов'язаних із креативністю та творчістю проблем набуває значення переважно в термінах економічного дискурсу. Подібна ситуація спостерігається в багатьох соціально-гуманітарних дисциплінах, що зрештою відображається в методах осмислення та термінологічних уподобаннях під час аналізу зазначених проблем в освітянському заломленні. Так, американські дослідники *Г. Драйден* і *Дж. Вос* у своїй відомій праці «Революція в навчанні» стверджують, що сьогодні світ потребує «спеціальної дієти – нових революційних ідей», але в школі і дотепер нас не вчать «найважливішому в житті предмету – як творити нові ідеї»⁹⁴. Рухаючись у цьому напрямі, дослідники визначають «нові ідеї» як нові комбінації

⁸³ *Howkins J.* The Creative Economy: How People Make Money from Ideas. London: Penguin, 2013. 304 p.

⁸⁴ *Флоріда Р.* Креативный класс. Люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2007. 421 с.

⁸⁵ *Нордстрем К., Ріддерстрале Й.* Бизнес в стилефанк: Капитализм пляшет под дудку таланта. 3-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 288 с.

⁸⁶ *Бодриар Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры; пер. с фр. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.

⁸⁷ *Горц А.* Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М.: Изд. дом Гос. ун-та «Высшей школы экономики», 2010. 208 с. (Социальная теория).

⁸⁸ *Джеймисон Ф.* Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. М.: Изд-во Института Гайдара, 2019. 572 с.

⁸⁹ *Ліотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Ин-т экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.

⁹⁰ *Lash S., Urry J.* Economies of Signes and Space. London: Sage, 1994. 360 p.

⁹¹ *Возняк В. С.* Творчество и красота. *Национальная стихия творчества: время и трансгрессия.* СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. С. 36–45.

⁹² *Ребрій О. В.* Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Харьков: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с.

⁹³ *Федулова Л. І.* Теоретичні конструкції креативної економіки. *Економічна теорія та право.* 2017. № 4 (31). С. 48–63.

⁹⁴ *Драйден Г., Вос Дж.* Революция в навчанні. Львів: Літопис, 2005. С. 183.

старих елементів, що цілком збігається з розумінням економічних інновацій як «нової комбінації старих елементів»⁹⁵. Відповідно до зазначених міркувань, перспективи та цілі сфери освіти визначаються імперативом адаптації людини до потреб розвитку економіки. Зрозуміло, що цим імперативом буде також визначатися напрям і межа творчої активності індивіда, яка змушена пристосовуватися до реалій «економіки знань».

Несвідоме прагнення пристосуватися до актуальних вимог сучасної цифрової економіки проявляється в поширенні концепцій, згідно з якими спочатку відбувається натуралізація мислення людини та її творчої активності, а вже потім – процеси людського мозку ототожнюються з роботою інформаційних машин. Так, *Г. Драйден* і *Дж. Вос* вважають, що всі ідеї та винаходи були створені людським мозком. «І якщо мозок, – пишуть вони, – має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегруповувати інформацію в новий спосіб – творити нові ідеї»⁹⁶.

Подібне розуміння мислення та творчості виявляється затребуваним суспільством, у якому головними каналами передачі та продукування результатів інтелектуально-творчої діяльності стають інформаційні мережі. Для того, щоб знання мали можливість вільно циркулювати в цих мережах, воно дедалі більше буде змушене знеособлюватися та трансформуватися у форму інформації. Якщо цінність інформації залежить від швидкості її поширення в Інтернеті, тоді все, що перешкоджає інформаційній мобільності, поступово стає недоцільним і надлишковим. Серед таких надлишкових перешкод може бути унікальна особистість, яка не вписується без залишку в інформаційні потоки. У результаті зазначених особливостей циркуляції знання в інформаційному світі відбувається екстеріоризація інформації щодо того, хто «знає». Це означає, що процес пізнання та навчання сьогодні дедалі менше виявляється пов'язаним із розвитком особистості та пошуком істини. Відтепер знання виробляється, щоб надалі бути проданим і спожитим для набуття вартості в новому продукті. Таким чином, ставлення до знання набуває вартісної форми: знання стає значущим «не саме по собі», «не заради істини», а для «збільшення прибутку»⁹⁷.

Домінування інформації, інформаційних технологій і комунікацій зумовлюють тлумачення людини і її соціальних зв'язків на засадах інформаційних процесів. Відповідно до цієї логіки, *Г. Драйден* і *Дж. Вос* описують методи створення нових ідей у системі освіти. Ототожнення діяльності мозку з процесами обробки інформації набуває поширення вже з появою кібернетики. Нині для подібного ототожнення з'являється ще більше підстав, коли величезні обсяги інформації породжує і переформовує вже не людський мозок, а машина (штучний інтелект)⁹⁸. Вона починає конкурувати з людиною не лише у сфері пізнання й обробки великих даних, а й вторгається в простір креативної діяльності, що раніше вважався прерогативою виключно людини. Сьогодні вже не лише

⁹⁵ Драйден Г., Вос Дж. Там само.

⁹⁶ Там само. С. 185.

⁹⁷ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Ин-т экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. С. 16–20.

⁹⁸ Длигач А. Искусственный интеллект успешно управляет каждым из нас. Економічні новини. URL: <http://enovosty.com/blogs/full/810-iskusstvennyjintellekt-uspeshno-upravlyaet-kazhdym-iz-nas>.

людина, а й машини пишуть музику, тексти, створюють рекламні оголошення, сценарії та знімають кіно⁹⁹.

Експоненціальний розвиток інформаційних технологій переважно генерується потребами економіки, а не культури чи освіти. Як наслідок суттєво змінюється їхнє значення та співвідношення в суспільних процесах: культура та освіта втрачають автономію та можливість створювати неспеціалізовані гетеротопії зустрічі різних поколінь. На сьогодні вони виявляються прив'язаними до вимірів свого «малого» часу і визначаються його мінливим запитам. Вони стикаються із «ринковою колонізацією» та підпорядковуються вимогам «мобілізації виробництва», продажу та споживання результатів інтелектуально-творчої праці як «економічного блага»¹⁰⁰.

На думку *Л. Туроу*, в інформаційному світі культура вперше формується електронними засобами масової інформації, які орієнтовані на отримання максимального прибутку. «Ніколи раніше, – писав *Л. Туроу*, – суспільство не дозволяло, щоб комерційний ринок практично повністю визначав його цінності та рольові моделі»¹⁰¹. Схожій позиції дотримується відомий дослідник «інформаційної епохи» *М. Кастельс*, для якого «нову мультимедіа систему формує бізнес, а не уряди»¹⁰². Тому, на його думку, характер нової «електронної культури», ще довго буде визначатися специфічними потребами ринку. Оптимістичні сподівання щодо потенційного впливу інформаційних технологій на сферу освіти або охорони здоров'я не беруть до уваги факт, що у 1990-х рр. головним споживачем програмного забезпечення була індустрія розваг (85,7 %), натомість освіта – лише 5 %¹⁰³.

Мобілізація креативної активності тісно пов'язана з характером споживання в сучасному світі. Сучасна стадія розвитку капіталізму визначається суперечністю між потужними можливостями виробництва та необхідністю збуту вироблених товарів. На цьому етапі «творче руйнування» переноситься всередину товарів у формі запланованого старіння. Креативність виявляється затребуваною саме для того, щоб надати товару нового значення, а завдяки цьому вплинути на процес формування нових потреб у споживача. Під тиском «керваного старіння» термін «функціонування товару» значно зменшується¹⁰⁴.

Потрібно розуміти, що непередбачуваним наслідком функціонування механізму споживання стає постійне прискорення процесів виробництва товарів та інформації, що відображається на динаміці існування всього суспільства. Економічне та технологічне прискорення, на думку *В. Селіна* та *А. Тхостова*, «породжують нову швидкість змін, до якої вже не вдається пристосуватися непомітно і приходиться докладати спеціаль-

⁹⁹ *Hall S.* Can you tell if this was written by a robot? 7 challenges for AI in journalism. *World economic forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/can-you-tell-if-this-article-was-written-by-a-robot-7-challenges-for-ai-in-journalism>.

¹⁰⁰ *Gordon R. L.* The Market Colonization of Intellectuals. 2010. URL: <http://truth-out.org/archive/component/k2/item/88870-the-market-colonization-of-intellectuals?Itemid=228&article>.

¹⁰¹ *Туроу Л.* Будущее капитализма. *Новая постиндустриальная волна на Западе: антология*. М.: Academia, 1999. С. 217–218.

¹⁰² *Кастельс М.* Могущество самобытности. *Новая постиндустриальная волна на Западе: антология*. М.: Academia, 1999. С. 345.

¹⁰³ Там само. С. 346.

¹⁰⁴ *Бодрияр Ж.* Общество потребления. С. 101.

них зусиль, щоб встигати за світом, що змінюється»¹⁰⁵. Особливо карколомними швидкості зміни світу стають в умовах «інформаційного вибуху», який ставить проблему узгодження самототожності людини і її відкритості соціально-економічним змінам на новий рівень.

Якщо речі чи інформація виробляються для того, щоб вони майже одразу були витіснені новими речами або новою інформацією, тоді результати людської діяльності перестають орієнтуватися на «вічність» і свідомо набувають «тимчасової» форми. Прискорена циркуляція товарів, знаків, символів та інформації робить їх майже ідентичними одне одному та позбавленими реального значення. Щоб привернути увагу споживача до певної речі, послуги чи інформації, креативна індустрія постійно виробляє нові знаки та символи, що посилює «креативний ажіотаж» і швидкість обертання речей, смислів і процесів. У цьому сенсі постмодернізм, пишуть *К. Леві і Д. Уррі*, «гіперболізує процеси зростання швидкості обігу та зменшення терміну використання суб'єктів і об'єктів»¹⁰⁶. У такому випадку логіка функціонування постмодернізму починає суперечити сутності культури як способу оволодіння часом. «Безумовно, однією з головних серед розумних цілей людини є оволодіння часом. Діяльність її створює явища, які мають певну тривалість і завдяки цьому долають миттєве зникнення плинних, неживих, примарних речей. Людина створює явища і, внаслідок цього вона, до певної міри, володар їх часу»¹⁰⁷. В умовах постійного прискорення змін і зменшення тривалості існування речей і ситуацій людина перестає володіти своїм часом, що об'єктивуючись встановлює «тиранію миттєвості»¹⁰⁸.

Роль і значення «креативного класу» визначається його місцем у процесі символічного виробництва, яке визначається не смислами «великого часу» (*М. Бахтін*), а ситуативними примхами повсякденного існування. Переважно результати їх креативної праці не претендують оволодіти часом, а навпаки – вони свідомо підпорядковуються його вимогам і швидкоплинним потребам, примхам і коливанням. «Креативний клас», який є заручником миттєвості, нічого не прагне залишити після себе, адже, «все, що належить лише теперішньому, вмирає разом з ним»¹⁰⁹.

На статус креативності впливає не її здатність оволодівати часом, а роль в економічних процесах. Збільшення потреб економіки в результатах креативної праці призводить до збільшення нерівності та різниці в способах самореалізації між «креативним та обслуговуючим класом»¹¹⁰. Саме розвиток економіки впливає на розподіл членів суспільства на групи і класи: відповідно до логіки диференціації суспільства, «економічний стан і образ життя одних людей визначають і обмежують варіанти, які доступні для інших людей»¹¹¹. Створюючи «креативний ажіотаж», формуючи суспільну думку та впливаючи на стратегії споживання мас, «креативний клас» і його праця визначають способи

¹⁰⁵ *Емелін В. А., Тхостов А. Ш.* Деформація хронотопа в умовах соціокультурного ускорення. *Вопросы философии*. 2015. № 2. С. 17.

¹⁰⁶ *Lash S., Urry J.* Economies of Signs and Space. London: Sage, 1994. P. 3.

¹⁰⁷ *Муравьев В. Н.* Овладение временем. М.: РОССПЭН, 1998. С. 107.

¹⁰⁸ *Eriksen T. H.* Tyranny of the moment: fast and slow time in the information age. London: Pluto Press, 2001. 180 p.

¹⁰⁹ *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 331.

¹¹⁰ *Флорида Р.* Креативный класс. Люди, которые меняют будущее. С. 89.

¹¹¹ Там само.

їх існування. Отже, у сучасному світі креативність виявляється важливим ресурсом у процесах ствердження «символічної влади», боротьби та розподілу «символічного капіталу»¹¹².

Потрібно наголосити, що творчість не завжди була цінною та бажаною здібністю людини. Досить довгий час властива їй підривна і критична спрямованість були несумісні з наявними режимами соціального ладу. Творчість, як не утилітарна, надлишкова діяльність, була «розкішною», яку могли собі дозволити незначні прошарки суспільства – представники еліти. З того часу творчість асоціюється з гідним життям, яке не всі можуть собі дозволити. Відповідно до логіки соціальної диференціації значна частина людей позбавлена можливості та потреби у творчості, натомість меншість (еліта), яка має можливості та ресурси брати участь у креативній діяльності, здійснює культурну гегемонію.

Дійсно, за наявності та доступності ресурсів творчість постає тією соціальною силою, що здатна емансипувати людину. Однак, якщо відповідні ресурси наявні в обмеженій кількості, заклик до вибору інтелектуально-творчих форм самовиявлення набуває дискримінаційного характеру. «Для тих, хто володіє ресурсами, вибір – це радість, а для тих, хто не наділений ними, нездатність практично застосовувати вибір, що вочевидь доступний теоретично, приносить відчуття приниження та гостру потребу психічної компенсації, яку може дати лише колективно задана ідентичність»¹¹³, – констатує З. Бауман.

В умовах соціальних обмежень творчих стратегій реалізації людини накопичена енергія може виплескуватися назовні в ірраціональних формах насилля. Запропонована постмодернізмом плюралістична картина світу, у якій домінує мультикультуралізм і космополітизм, містить вимоги, які для багатьох людей виявляються нездійсненими. У ситуації, яка унеможливорює реальну солідарність між людьми чи перешкоджає органічному включенню творчості в процеси повсякденного існування, насилля стає репрезентацією прихованої претензії на осмисленість і впорядкованість життя. На думку Г. Йоаса, там, де «постмодерністське співіснування гетерогенних стилів життя не надає інтелектуального задоволення, а переживається як завищена вимога та викликає страх, виникає готовність до насилля відносно чужих і всіх тих, хто, як здається, ще сильніше загрожує ціннісним орієнтаціям, які похитнулися»¹¹⁴. Свобода думки, творча трансформація чи креативна активність стають конструктивними силами не самі по собі, а у відповідних соціальних умовах, у контексті існування індивіда разом з іншими людьми. В іншому випадку, вони стають руйнівними і революційними.

Звісно, нині креативність дійсно постає «визначальною рисою сучасного економічного розвитку»¹¹⁵. Однак вплив ринку не залишається без наслідків для форм здійснення творчої діяльності. На нашу думку, попри поширені заклики до креативної, інноваційної діяльності та «креативної економіки», наявна соціальна система продовжує

¹¹² Бурдые П. Социальное пространство и символическая власть. *THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем*. 1993. № 2. С. 137–150.

¹¹³ Бауман З. У пошуках центру, що тримає. Глобальні модерності; пер з англ. Т. Цимбал. Київ: Ніка-Центр, 2013. С. 212.

¹¹⁴ Йоас Х. Креативность действия. СПб.: Алетея, 2005. С. 286.

¹¹⁵ Флорида Р. Креативный класс. Люди, которые меняют будущее. С. 34.

відтворювати себе переважно через нетворчу та репродуктивну активність індивідів. Зазначена амбівалентність інформаційного світу виявляється в декларативному запереченні визначальної ролі інструментальної раціональності та технократизму як рудиментів індустріалізму й одночасному визнанні основою свого розвитку засобів масової інформації. Заперечуючи сцієнтизм як елемент репресивної культури модерну, постмодернізм переважно некритично пристосовується до наслідків науково-технічного прогресу¹¹⁶. У такому вимірі він постає креативним способом легітимізації технологізації людського життя.

Погляд на креативність як на руйнівну, нонконформістську діяльність, як на бунт і насилля може свідчити про те, що нині соціальна активність переважно розгортається в несприятливих для творчості умовах. На сучасному етапі інтелектуально-творча діяльність здійснюється не стільки завдяки наявним соціальним умовам, скільки всупереч їм, над ними і нібито поза ними. Вона може належати до соціального життя як влада, контроль і управління, а може як смисл і культура підривати усталений соціальний порядок і встановлювати новий, а може бути поза цією боротьбою як її необхідна передумова. Спонтанність творчого вчинку характерна для мислення, яке відрізняється від безпосереднього вчинку, але завжди передбачається ним. Мислення, на думку Ж. Дельоза, є втіленням творчості як такої: «мислити означає творити, іншої творчості не існує; але твори ти насамперед означає спонукати “мислити” в мисленні»¹¹⁷.

Згідно з Б. Расселом, думка, як і творчість, має підривний характер відносно встановлених соціальних структур та ієрархій. Мислення є революційним і деструктивним, адже воно «безжальне відносно привілеїв, настанов, зручних звичаїв; думка анархічна і беззаконна, байдужа відносно будь-яких авторитетів, вона безцеремонно поводитьсь з перевіреною віками мудрістю»¹¹⁸. З огляду на зазначене, відповідальність і зобов'язання, які накладаються на людей думкою і творчістю, лякають їх. Прийняття на себе цих зобов'язань передбачає свідому роботу над собою, культивування в собі спроможності судження, тобто освіти.

Якщо б сучасна глобальна цивілізація для свого повсякденного існування дійсно потребувала виключно інтелектуально-творчої праці, то остання не осмислювалася б у параметрах деконструкції та підриву наявних, усталених норм і цінностей. Річ у тому, що глобальний розподіл праці дає змогу сконцентрувати в межах небагатих країн і спільнот джерела «інноваційної», «креативної економіки», що уможливилось завдяки збереженню та консервації в інших країнах індустріального, або навіть аграрного способів виробництва. Широко розрекламоване пришестя «постіндустріального суспільства» поки що здійснюється в межах локального простору окремих соціальних груп на фоні повсюдного збереження індустріальної й аграрної системи виробництва з властивими їм способами легітимізації та контролю соціального існування. Окрім зазначеного, креативність відіграє важливу роль у політичних інноваціях, які створюють образи реального та бажаного світів, образи можливого і належного, визначають межі людській діяльності. Створення

¹¹⁶ Луотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. С. 16–17.

¹¹⁷ Делез Ж. Различие и повторение СПб.: Петрополис, 1998. С. 185.

¹¹⁸ Russell B. Principles of Social Reconstruction. London: George Allen & Unwin LTD, 1916. P. 165–166.

ідей, які виявляються безпосередніми факторами формування уподобань, які впливають на формування як економічної, так і політичної поведінки¹¹⁹.

Саме в просторі легітимачії чинного соціального ладу та його світогляду відбувається інтенсивне застосування творчої потуги та продукування міфології креативності. Якщо творча енергія може мати революційний характер, вона є силою, що «здатна зіштовхнути всі порядки й уявлення»¹²⁰, то креативність цілком свідомо може бути спрямованою на збереження владних ієрархій. Тому, наприклад, традиційне теоретичне знання завжди стикалося зі спокусою взяти участь у програмуванні «суспільного цілого, як просте знаряддя оптимізації досягнень суспільства»¹²¹. Нині для управління суспільством знання та ідеї використовують замість примусу і насилля. У боротьбі за право нав'язувати іншим індивідуальне чи групове бачення світу, тобто за те, що *П. Бурдьє* визначав як символічну владу. Ця боротьба здійснюється завдяки «монополії на інститути, подібні до системи освіти, яка офіційно встановлює та гарантує соціальний статус»¹²².

На нашу думку, нейтралізація творчої енергії відбувається через її спрямування в соціально прийнятні сфери життєдіяльності, коли традиційні цілі досягаються креативними (новими) методами. Відповідно до таких обставин, творчість не стільки трансцендентує чинний соціальний лад і людину, скільки навпаки – виправдує і «натуралізує» їх. Вона перестає бути індиферентною чинній соціальній структурі та постає способом сходження сходинами владної ієрархії, що на сучасному етапі приводить до глобальних метаморфоз влади¹²³. Хоча традиційні способи організації влади також ефективно використовують креативність для змін, які не призводять до сутнісних метаморфоз. Ілюстрацією подібних процесів може бути реформування вітчизняної системи освіти, коли різноманітні інновації та зміни, що керуються неоліберальною логікою «економіки знань», відбуваються за збереження принципів командно-адміністративної системи управління.

Варто зазначити, що креативність може бути некритичною відносно оточуючого соціального середовища. Так, саме відсутність демократичної традиції рефлексивної критики деструктивних явищ у вищій освіті сприяло паралельному співіснуванню в ній неоліберальної моделі управління й авторитарних патернів. На думку *Т. Щитцовой*, особливістю такого синтезу постає ствердження подвійних моральних стандартів: «спираючись на неоліберальну модель “ефективного менеджменту”, авторитарні адміністративні апарати повною мірою використовують ліберально-демократичну риторику, не дотримуючись відповідних цінностей: викладачів, які виступають із критикою, позбавляють роботи; на студентів здійснюють адміністративний тиск, у найгіршому випадку – відраховуються»¹²⁴.

¹¹⁹ Родрик Д. Когда идеи важнее интересов: предпочтения, взгляды на мир и инновации в экономической политике. *Вопросы экономики*. 2015. № 1. С. 22–44.

¹²⁰ Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: Петрополис, 1998. С. 75.

¹²¹ Там само. С. 39.

¹²² Бурдьє П. Социальное пространство и символическая власть. *THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем*. 1993. № 2. С. 147.

¹²³ Тоффлер Э. *Метаморфозы власти*. М.: АСТ, 2003. 669 с.

¹²⁴ Щитцова Т. Какой кризис? Чья рациональность? Переосмысливая понятие natalности Ханны Арендт в свете современных вызовов университетского образования. *The Ideology and Politics Journal*. 2019. № 2 (13). С. 14.

Необхідно зауважити, що хоча креативність і не стала універсальною складовою сучасного суспільства, проте змінився її статус. Влада та багатство тепер не протистоять представникам «креативного класу», а поступово ототожнюються з ним. Нині креативність – це вже престижна та високооплачувана діяльність. І хоча людей, які здатні створювати нові ідеї та товари не стало набагато більше, але суттєво змінилася їх соціальна позиція. Креативність завжди була властива людським спільнотам, але вона досить рідко перетворювалася на ресурс утворення центру соціальної структури, який концентрує владні ресурси і формує соціальну структуру периферії. Сучасна «креативна епоха», на думку *Н. Замятіної*, пов'язана не стільки «зі збільшенням креативності, скільки зі підвищенням попиту на неї з боку суспільства загалом і особливо економіки»¹²⁵. У такому вимірі значення креативності в сучасному світі пов'язане з тим впливом, який норми, цінності та способи існування креативного класу чинять на суспільну свідомість у контексті символічної боротьби за легітимний образ світу та людини в ньому.

У сучасному світі креативність виконує дві протилежні функції. Вона спрямована на створення нового товару або послуги і водночас через вплив на світогляд людей, здійснює їх інтеграцію в межах соціальної системи. Водночас креативність підриває чинний соціально-економічний порядок, скріплює та посилює його. Проте, на нашу думку, креативність, яка втратила енергію трансцендування, не може здійснювати дійсно критичну функцію відносно сучасної соціально-культурної системи. «Умови справжньої критики і справжньої творчості однакові: руйнування образу мислення – як власної передумови, генези акту міркування в самому мисленні»¹²⁶. Тому некритична креативність, навіть руйнуючи локальні соціальні порядки, залишається в межах метаморфоз ринкової економіки. Культурна індустрія, за допомогою якої здійснюється управління масовою свідомістю, підпорядкована таким самим принципам комодифікації, як і економіка загалом. «Тут, – на думку *В. Мартянова*, – також діє конкуренція, формуються *фіктивні потреби*, творча рутинна превалює над осяяннями, а перевірені часом технології, канони, моделі – над інноваціями»¹²⁷.

Навіть у сфері креативної праці більшість людей не володіє результатами власної діяльності. І хоча результати творчості є відмінними від результатів матеріального виробництва, їх використання не призведе до їх руйнації, адже вони так само втягнуті в економічний обмін. Перетворення ідей, знань, текстів або наукових теорій у товар відбувається за допомогою влади, яка перешкоджає суспільному використанню результатів інтелектуально-творчої діяльності. Це може відбуватися й завдяки впровадженню правових норм інтелектуальної власності. Застосування влади, згідно з думкою *А. Корсани*, «штучно вводить принцип рідкості, ефект якого антипродуктивний, адже придушує творчий характер колективного зв'язку та поширення знань»¹²⁸. Таким чином, вона стає на заваді вільній комунікації наукової спільноти.

¹²⁵ *Замятіна Н. Ю.* Креативный класс, символический капитал и территория. *Общественные науки и современность*, 2013. № 4. С. 138.

¹²⁶ *Делез Ж.* Различие и повторение. С. 175.

¹²⁷ *Мартянов В. С.* Креативный класс – креативный город: реальная перспектива или утопия для избранных? *Мировая экономика и международные отношения*, 2016. Т. 60. № 10. С. 43.

¹²⁸ *Корсани А.* Капитализм, биотехнонаука и неолиберализм. *Нематериальное. Знание, стоимость и капитал*. М.: Изд. дом Гос. ун-та «Высшая школа экономики», 2010. С. 189.

Річ у тому, що відкрита комунікація виробників і споживачів знань є передумовою їх продукування та відтворення. У цьому моменті творчість постає необхідним способом існування всіх учасників комунікаційного процесу. Знання чи ідеї повністю не привласнюються тими, хто їх засвоює (споживає), тобто різні люди одночасно можуть оволодівати знаннями, не зменшуючи їх. Навпаки, обмін знаннями й ідеями лише примножує їх суспільну цінність. Чим більша кількість людей володіє певними ідеями і знаннями, тим більше вони здатні створити нових ідей і знань. В іншому вимірі зазначена закономірність виявляється як творчість, що породжується творчістю. Вона здійснюється не всупереч іншим, а завдяки їм. Таким чином, творчість, так само як і знання («адже знання неекономічні»¹²⁹), не може бути просто товаром, відчуженим від суб'єкта.

Отже, у сучасному суспільстві креативність перетворюється на феномен, який дає змогу системі гнучко змінюватися, реагуючи на зовнішні та внутрішні виклики, зберігаючи базові принципи власного існування. Креативність стає способом подолання та руйнування кордонів у світі, який позбавлений інобуття (трансцендентного). Ця характеристика розкриває сутнісний взаємозв'язок креативності з феноменом трансгресії. Більшість сучасних інновацій мають трансгресивний характер¹³⁰. Вони розгортаються в перспективі розширення виробництва, технологій і трансформації способів соціально-культурного існування. На нашу думку, саме «продуктивне руйнування», яке стало нормою економічного та суспільного розвитку XXI ст., перетворює трансгресивність на визначальне явище сучасності.

Можна стверджувати, що сьогодні вже не стільки творчість задає норми та цінності суспільного існування, скільки – трансгресія. Отже, бути сучасним, на думку *Л. Горбунової*, стало означати нездатність зупинитися і стояти на місці. «Бути сучасним означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної непокори. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий проєкт, що постійно перебуває у стані перманентної реалізації й удосконалення»¹³¹. У цьому контексті можна констатувати, що бути сучасним – це бути зобов'язаним постійно здійснювати трансгресію.

Специфіка індивідуалізованого суспільства, на думку *З. Баумана*, пов'язана з примусовою індивідуалізацією: «розв'язання завдань самовизначення, самоврядування та самоствердження стає нашим обов'язком. Усе це вимагає від нас самодостатності, незалежно від того, чи володіємо ми ресурсами, які б відповідали цьому обов'язку»¹³². Таким чином, трансгресію можна визначати як спосіб самореалізації людини в ситуації обмеженості особистісних ресурсів, коли подолання межі набуває самостійного значення, як така форма самозбереження соціальної системи, яка не передбачає сутнісних трансформацій на індивідуальному рівні.

Термін «трансгресія» буквально означає переступати межу. Запровадження цього терміна на початку XX ст. пов'язане з творчістю *Ж. Батая* та філософами постструктураліст-

¹²⁹ *Корсани А.* Капіталізм, біотехнонаука і неолібералізм. *Нематеріальное. Знание, стоимость и капитал.* М.: Изд. дом Гос. ун-та «Высшая школа экономики», 2010.

¹³⁰ *Сергеев В. М.* Инновации как политическая проблема. С. 122.

¹³¹ *Горбунова Л. С.* Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університет, книга, 2015 С. 11.

¹³² *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 133.

ської орієнтації: *М. Бланио, Р. Барт, С. Жижек, П. Клоссовські, Ю. Крістева, М. Фуко*¹³³. На думку *Ж. Батая*, людина є ізольованою, виокремленою, «дискретною істотою»¹³⁴, яка перериває плинність і неперервність буття. Подолання дискретності, тобто відновлення неперервності, відбувається завдяки еротичному досвіду та досвіду смерті. У дискретному світі енергія неперервності виявляється через релігійну заборону на все, що пов'язане зі смертю та продовженням роду, але заборона накладається для того, щоб бути подоланою. Саме наявність заборони та трансгресії визначають відмінність людини від тварин, які не знають заборон. Натомість людина, згідно з підходом *Ж. Батая*, перестає сприймати себе як тварину завдяки заборонам, а «не завдяки розумному мисленню»¹³⁵. Ритуальне, умовне подолання встановленої заборони визначається як трансгресія, що надає проявам енергії неперервного буття соціального значення. Простір, у якому відбувається це виявлення, конститується як сакральне. Тому трансгресія заборони визначається *Ж. Батаєм* як «сакральний акт»¹³⁶.

У контексті зазначених міркувань аналітика трансгресії виявляється пов'язаною з фундаментальними засадами людського існування. Заборона, яка перетворює тварину в людину, постає невіддільною від трансгресії. Разом вони утворюють діалектичний взаємозв'язок і порушення заборони, подолання межі, не стає руйнівною для них. Трансгресія, писав *Ж. Батай*, «знімає заборону, не знищуючи її»¹³⁷, вона надає нам тривожний досвід гріха та «існування на межі»¹³⁸.

Варто підкреслити, що трансгресія може бути інтерпретована як досвід уникання влади. Якщо трансгресія є «досвідом-межею», досвідом перебування на лінії розподілу двох світів, то вона відкриває шлях для їх поєднання. Проте цей стан є небезпечним, адже він нейтралізує негативну силу думки та дії, змушує людину зупинитися на досягнутому самоврядуванні. Суверенна людина, на думку *М. Бланио*, має рухатися далі, але це неможливо, якщо подальший рух перебуває поза її можливостями¹³⁹. Тому трансгресія підводить людину до того, що перебуває за межами можливого. Трансгресивний досвід відкриває в «завершеному бутті незначний отвір, крізь який усе раптово вивергається та виплескується – силою несамовитої надлишковості, яка вирвалася на свободу»¹⁴⁰. Якщо визнати, що сфера можливого не вичерпує всієї повноти існування людини, тоді має існувати ще досвід неможливого. Трансгресія і є можливістю неможливого, надлишком «пустоти» та негативного, які здатні заперечувати ілюзорну самотождність людини і соціуму.

Подібна негативність відносно всього сталого, подолання нездоланного виводить людину в простір за межами влади та панування. Трансгресивна негативність стосується

¹³³ Горбунова Л. Лімінальність як концепт філософії (до обґрунтування трансформативного навчання). *Філософія освіти*. 2015. № 2. С. 78.

¹³⁴ Батай Ж. «Проклята часть»: Сакральная социология. М.: Ладомир, 2006. С. 485.

¹³⁵ Там само. С. 419.

¹³⁶ Там само. С. 355.

¹³⁷ Там само. С. 512.

¹³⁸ Там само. С. 514.

¹³⁹ Бланио М. Опыт-предел. Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. СПб.: Мифрил, 1994. С. 71.

¹⁴⁰ Там само. С. 71.

того, що здійснюється над будь-яким розрахунком або проектом, бажанням або будь-якою іншою спрямованістю. «Заборона позначає пункт, де завершується влада. Трансгресія – це зовсім не акт, у якому може виникнути в певних умовах могутність і панування деяких людей. Вона відкривається людині, коли влада перестає бути єдиним її виміром»¹⁴¹, – зазначав М. Бланшо.

Якщо Ж. Батай досліджував функціонування трансгресії як антропологічного феномену, то для М. Фуко вона виступає історичним феноменом, що властивий виключно «секуляризованому суспільству»¹⁴². У світі, який продовжує існувати після «смерті Бога», сфера святого втрачає свій позитивний сенс і профанація в цьому світі стає тим, що «можна було б назвати трансгресією»¹⁴³.

Творчість завжди була співпричетна формуванню позитивних можливостей для людини: або як створення нових всезагальних форм самореалізації, або як відтворення вже накопичених у загальнолюдській культурі. Через творчість у кінцевий світ проникали відблиски безконечного. У цьому розумінні воно дійсно пов'язане з неможливим. Якщо творчість в онтологічному вимірі виявляється неможливою, тоді доречним буде розглядати її, як рух, «що здійснюється не в перспективі зв'язку “можливе – дійсне”, а в іншому зв'язку: “неможливе – дійсне”»¹⁴⁴.

Отже, творчість, як неможливе, постає чимось таким, що не має необхідності. З цього випливає некерваність і неутілітарність творчості. Її самодостатність і самоцінність «підриває» чинний порядок речей шляхом трансцендування. Схоже розуміння трансгресії, як ми вже бачили, властиве міркуванням Ж. Батая, однак у ситуації інформаційного світу трансгресія розглядається через її протиставлення трансценденції.

На думку Л. Горбунової, рух думки в бік інтеграції є тим механізмом, який конститує перспективу трансценденції. Прагнення привести існування, яке постійно розтікається та диференціюється, до певної єдності породжує установку на вихід за рамки наявно-даного. Інтегроване ціле, зведене до абсолютної тотожності існування, на думку дослідниці, можливе лише в «царстві чистого мислення» і «логічних категорій», тобто у світі умоглядних сутностей. Перспектива трансценденції по суті і є процесом сходження до дедалі більш інтегрованої цілісності, що ніколи не завершується. Ця теза справедлива не лише відносно метафізичних систем, зорієнтованих на пошук першої й останньої єдності всього сущого, а й відносно будь-яких дискурсів з яскраво вираженим центром¹⁴⁵. Натомість в оптиці трансгресії, світ безпосереднього існування, визначаючи сферу можливого, замикає людину в межах усталеного порядку, покладаючи край будь-якій перспективі новизни. Тому «трансгресія – це звільнення з полону наявно-даного, присутнього, можливого з точки зору внутрішньої перспективи, це акт виходу за його межі, прорив того, що належить реальному, за його межі до неможливого. Якщо тран-

¹⁴¹ Бланшо М. Опыт-предел. Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. СПб.: Мифрил, 1994. С. 72.

¹⁴² Фуко М. О трансгрессии. Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. СПб.: Мифрил, 1994. С. 114.

¹⁴³ Там само. С. 111.

¹⁴⁴ Петрушенко В. Л. Иов, или о человеческом самостоянии (исследования, эссе, размышления). Львов: Новый світ-2000, 2008. С. 262.

¹⁴⁵ Горбунова Л. Лімінальність як концепт філософії (до обґрунтування трансформативного навчання). С. 78.

сценденція стверджує межі, то трансгресія їх порушує, стирає, нейтралізує або знімає (в гегелівському значенні цього терміна)»¹⁴⁶, – пише Л. Горбунова.

Креативність, яка ґрунтується на трансгресивній перспективі не може і не прагне до інтеграції диференційованого світу, навпаки, ускладнення світу передбачає збільшення диференціації суспільства як передумову його стійкості. Хаос стає передумовою соціального порядку. Трансгресивний досвід перестрибує від одного стану до іншого не турбуючись про їх взаємозв'язок. Ще в першій половині ХХ ст. відомий філософ Дж. Дьюї застерігав проти ототожнення трансгресивних змін із реальним прогресом суспільства та культури. Він вважав, що небезпечно приймати динамічність і мінливість «змін за прогрес»¹⁴⁷.

На нашу думку, саме така трансформація творчості репрезентована в креативній економіці та культурі постмодернізму¹⁴⁸. Перенесення подібного уявлення у сферу освіти відбувається через механізм її пристосування до соціально-економічних вимог життя. Однак, попри неможливість ігнорувати зазначені вимоги, необхідно зауважити, що сучасна креативність залишається «байдужою» не лише відносно інтеграції предметної сфери. Вона «розгортається» в просторі плюральності, мозаїчності та диференційованості внутрішнього досвіду суб'єктів креативної активності. Інакше кажучи, вона не супроводжується конституюванням цілісної особистості.

Відмінність творчості та креативності полягає в тому, що перша є способом реалізації універсальних потенцій буття, а друга – суб'єктивних приватних інтересів. У творчості відбувається приведення людини у відповідність із субстанційними засадами світу, а в креативності – приведення світу у відповідність до індивідуальних або групових потреб. Творчість «прислуховується» до смислу світу, а креативність нав'язує йому своє розуміння. Зосередженість на всезагальних формах розвитку людини та світу надає творчості можливість бути дотичною до «вічності», бути своєрідною практикою оволодіння часом. Для креативності важливим є результат, час існування якого може бути досить обмеженим. Вона зорієнтована не на «вічність», а на швидкоплинну мить, «тимчасовість».

Творчість не існує у вигляді певного інструменту, що може бути відділений від людини та тих суспільних відносин, у яких вона перебуває. Присутність творчості безпосередньо репрезентована в способах життя людини та її відносинах у суспільстві. З огляду на це, творчість обов'язково супроводжується зміною людини та суспільства. Дійсне бажання і готовність зробити творчість повсякденним способом життєдіяльності обертається відкритістю до постійного самооновлення, що може суперечити сталим, наявним формам соціальної системи. Проблема полягає в тому, що будь-який реальний соціальний порядок прагне видати себе за природний, вічний і незмінний. Отже, збереження соціальної ієрархії панування передбачає «приборкання» творчості, виведення її з повсякденного існування індивідів. У таких умовах творчість локалізується в обмежених сферах соціальної системи та «виплескується» у світ у вигляді нігілістичної стихії цивілізаційних трансформацій.

¹⁴⁶ Горбунова Л. Там само. С. 78–79.

¹⁴⁷ Йоас Х. Креативність дійства. С. 277.

¹⁴⁸ Джеймисон Ф. Постмодернізм, или Культурная логика позднего капитализма. М.: Изд-во Института Гайдара, 2019. 572 с.

6.3. Продуктивність традиції vs традиціоналізму

Питання про співвідношення традиції та сучасності в повний голос починає звучати ще в Новий час і залишається актуальним у контексті викликів сьогодення. Людина звертається до традиції в ситуації, коли вона відчуває нестачу сталих орієнтирів повсякденного існування. Подібне світовідчуття набуває особливої гостроти в умовах соціально-культурних і політичних трансформацій, коли здавалося б звичний світ перстає бути таким. Для доби Модерну зазначене питання зумовлене не випадковими форс-мажорними обставинами, а іманентною логікою її розвитку. Становлення новоєвропейського індивіда відбувається через покладання на себе відповідальності за все, що відбувається в його житті, відповідно минуле, традиція, звичаї втрачають притаманний їм автоматизм, вони проблематизуються та стають нічим ззовні не забезпеченими. У цьому контексті *початок* стає прерогативою та відповідальністю творчої активності людини, вона – початок усьому, що існує в людському світі.

На нашу думку, сенс сумніву *Р. Декарта* можна інтерпретувати в контексті необхідності розпочинати з себе для того, щоб будь-що в людському світі могло тривати. Сам собою (без людської участі) світ культури не продовжується, деградує. Символом подібного світовідчуття в епоху Просвітництва стає відомий офорт *Франсіско Гойї* «Сон розуму». Можна тлумачити його сенс у контексті протиставлення пильного здорового глузду модерну та сліпої, сплячої традиції Середньовіччя, яка без розуму породжує чудовиськ. Сам розум обертається оселею чудовиськ, коли перетворюється на самодостатній автоматичний процес. Таким чином, питання про співвідношення традиції та сучасності не вичерпується протиставленням минулого й теперішнього, а відсилає до творчих способів існування людини, до притаманного їй обов'язку започатковувати все те, що начебто відбувається саме по собі, зокрема традицію. Отже, необхідно дослідити перспективи традиції в сучасному суспільстві як передумову творчої діяльності, у які знімається дуалізм нового та старого, новаторства та збереження, минулого та сучасного, консервування й руйнування. З метою досягнення зазначеної мети необхідно здійснити аналіз творчої традиції як такого ставлення до світу, у якому долається нігілізм та однобічна абсолютизація традиціоналізму.

У своєму дослідженні ми спираємося на методологічну позицію, яку, слідом за *Ц. Тодоровим*, можна сформулювати так: «Сакралізація минулого – це не найкращий спосіб зробити його живим у сьогоденні. Сьогодні нам потрібно дещо окрім благочестивих образів. Коли пам'ять застигає в статичних формах, які не можна змінити без звинувачень у святотатстві, то ми можемо бути впевненими, що це слугує приватним інтересам її захисників, а не їх моральному піднесенню»¹⁴⁹.

Дійсна жива традиція не пригнічує людину. Вона є творчим способом її піднесення і звільнення, тим канонам, у межах якого тільки і набувається вільне дихання. Натомість, традиціоналізм розглядають як таке ставлення людини до світу, у якому останній виявляється розірваним між «минулим» і «майбутнім», «аутентичним» і «неаутентич-

¹⁴⁹ *Todorov T. The Uses and Abuses of Memory. What Happens to History: The Renewal of Ethics in Contemporary Thought. London: Routledge. 2001. P. 21.*

ним» тощо. Подібна бінарність, як вважає *С. Хоружий*, є однією з найяскравіших ознак традиціоналізму, який протистоїть і перекидає живу традицію. Традиціоналізм цілком залишається в межах старого філософського та політичного мислення, що ґрунтується на бінарних опозиціях, і насамперед – опозиції «Традиція-Модерн». «Однак розуміння традиції як школи живого досвіду, яка не абсолютизує жодних сутностей і інституцій, змушує зрозуміти традицію як творчість і таким чином відкриває шлях до зняття цих опозицій. Так, на відміну від стратегій традиціоналізму, стратегії, що засновані на істинній вірності духовної традиції, аж ніяк не вибудовують нових ситуацій конфлікту і не ведуть до наростання глобальних загроз і ризиків»¹⁵⁰.

Традицію необхідно розглянути як творче начало в контексті культури. У цій оптиці традиція постає необхідним елементом специфічно людського, тобто небіологічного, способу наслідування. Поза традицією нема ані культури, ані творчої людини. Якщо розглядати традицію як творчий акт, тоді вона не може бути даністю, певним готовим результатом, що залишає осторонь актуальний стан особистості. Традиція, як і будь-який творчий акт, можлива як самотрансформація особистості. Поза цією трансформацією немає традиції, у кращому випадку залишається звичний автоматизм формальних звичаїв і ритуалів.

Традиціоналізм «виробляє» традицію для того, щоб протиставити її сучасності, яка його не влаштовує. Подібне «виробництво», «винайдення» традиції зумовлене стратегією боротьби за владу, за право визначати властивості групи, її ідентичність. Механізм «винайдення традиції» формується одночасно з винайденням, «уявленням спільнот», їх мобілізацією. На думку *Б. Андерсона*, процес створення єдиної, універсальної національної мови виявляється підпорядкованим завданню вперше створити цю націю. Цей процес відбувається через переривання традиції, знищення локальної специфіки малих регіонів та нав'язування їм універсальних ознак народу або нації. Відповідно до цього погляду, нація виникає не через розкриття прихованої традиції, а через започаткування нової традиції, тобто через переривання традиції, що існувала до того. Відповідно, традиції, пов'язані з нацією, виникають шляхом витіснення попередніх традицій. «По суті, я стверджую, що сама можливість уявляти націю історично виникла лише тоді, коли там і де три фундаментальні культурні концепції, які були дуже давніми, втратили свою аксіоматичну владу над свідомістю людей»¹⁵¹.

Винайдення нових форм пам'яті розгортається на фоні нігілізму, забуття, втрати пам'яті та руйнування попередніх традицій. Причому кожен раз винайдення традиції супроводжується спробами обґрунтувати необхідність її існування давнім походженням. Отже, боротьба за традицію, що легітимізує буття певної групи та її ідентичність, відбувається в руслі боротьби за надання певним приватним цінностям чи інтересам універсального характеру. Винайдення традиції має зворотний бік, а саме – нав'язування певної картини світу та відповідної їй класифікації та розподілу соціального порядку.

¹⁵⁰ *Хоружий С.* Злоключення традиції, или Почему нужно защищать традицию от традиционалистов. *Вопросы философии.* 2017. № 9. С. 119.

¹⁵¹ *Anderson B.* Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. *Verso Books.* 2006. P. 33.

У певному розумінні традиціоналізм постає формою спротиву історії. Звернення до традиції може бути своєрідною спробою втечі з історії, спробою зупинити її рух. Звідси випливають поширені посилання на «вічні», «незмінні» та «тисячолітні» («столітні») традиції. У світі, який постійно трансформується, природно виникає бажання віднайти дещо незмінне та надійне, отримати *остаточну відповідь*, яка може визначити правила існування для всіх перепитів життя. З огляду на це, формується спокуса відкинути сучасну неупорядкованість та зосередитися на прихованій або забутій у минулому незмінній традиції. Пафос, яким надихається рух еміграції в минуле, схожий з тим, що надихав Ж.-Ж. Руссо в його закликах повернутися до природного стану людини. Причому не враховується те, що «емігранти» вже «заражені» сучасністю, унаслідок чого бажана чистота минулого виявляється недосяжною для них. Відродження автентичних «традицій» і «культури» відбувається «нетрадиційними» та некультурними способами. Це призводить до їх формальності та поверхневості і з необхідністю спотворює те, що нібито намагалися відродити.

Різні епохи як і різні люди, можуть по різному розгортати зміст певної традиції, який завжди залишається неоднозначним. Натомість традиціоналізм пропонує лише одну єдину правильну інтерпретацію. Причому традиціоналізм допускає набагато більшу міру *довільності* та *суб'єктивізму*, ніж традиція, якою він живиться. Тому, у певному розумінні, бажання відновлення певних традицій вже є симптомом розгортання традиціоналізму, тобто впевненості в тому, що завдяки індивідуальному чи колективному вольовому зусиллю ми можемо ввести в сучасність дещо таке, що на даний момент (унаслідок її зіпсованості) у ній не присутнє. Подібний вольовий активізм невідомий традиційним суспільствам минулого. Там традиція є природною, натомість сьогодні цілком у руслі властивих модерну тенденцій ми можемо спостерігати те, як соціальна реальність знову і знову піддається свавільній перебудові або в ім'я «прогресу», або в ім'я «традиції».

Традиціоналізм зосереджується на формальних вимірах традицій, ігноруючи її конкретно-історичний зміст. Традиція не містить готових відповідей. Вона швидше є виробленою в спільному співіснуванні людей процедурою проблематизації особистісного буття, утримання людини в просторі культури. Тому традиція переповнена невизначеністю, вона практикує «культуру незнання». Якщо традиціоналізм зосереджується на тому, *що* ми маємо зберегти, то для традиції набагато важливішим є те, *як* ми дещо зберігаємо. Завдяки цьому, вона, набуваючи нових форм у теперішньому, здатна породжувати енергію сучасного життя.

Традиція – це не сховище готових відповідей, а швидше досвід творчої постановки проблем, розв'язання яких покладається на кожне покоління, яке приходить у цей світ. Представники традиціоналізму навпаки представляють себе як тих, хто *знає*. Вони не ставлять проблем і питань, а точніше – єдиною проблемою в цьому контексті постає модифікація сучасності у відповідність із тим знанням, котрі нібито надає «традиція». Якщо традиція не суперечить «культурі незнання», то традиціоналізм, навпаки, догматично прагне викоринити будь-які натяки на те, що наші знання завжди залишаються неповними.

Традиція продовжує жити через звернення до майбутнього. Вона не може просто зберігати те, що наявне в недоторканому вигляді. У цьому контексті Г. Гегель стверджував, що традиція – це не «нерухома статуя», вона «жива і росте подібно до могутнього потоку,

який розширюється, чим далі від свого витoku»¹⁵². Зміст традиції постійно розвивається через своє ставлення до «всезагального духу». Те, що увійшло в духовну спадщину, триває завдяки постійному розвитку, який не лише зберігає традицію, а й обов'язково переробляє та збагачує її. «Це наслідування, – писав філософ, – є водночас і отриманням спадщини, і вступом у володіння цією спадщиною»¹⁵³.

Яким чином людина може не просто отримувати дещо в спадок, а й володіти ним? Відповідь проста: через його трансформацію духом, перетворення зовнішнього у внутрішнє, а також через персоналізацію матеріалу духовної традиції. Отже, *традиція засвоюється творче*, тобто засвоїти щось можна лише перероблюючи його, підносячи власну самість на більш високий рівень. У цьому ракурсі «хід історії показує нам не становлення чужих нам речей, а наше становлення»¹⁵⁴.

Традиція забезпечує спадкоємність поколінь. Тому її живі форми містять універсальні, загальнолюдські смисли. Домінування в традиції партикулярного, географічна чи історична обмеженість поступово вбиває традицію. Однак смерть традиції не передбачає її зникнення. Мертва традиція, навпаки, може набувати небаченого раніше поширення, отримувати значення, якого ніколи не мала за життя. Подібне існування в режимі відкладеної смерті характеризується тим, що воно розгортається відсторонено від повсякденного існування індивідів, не потребує їхньої творчої участі. У такому випадку життєвий потік омиває «скам'янілі» залишки мертвої традиції, торкаючись її, змінюючи через неї напрям течії, але змістовно не змінюючи її характер і смисл. Натомість жива традиція живить сам потік, спрямовує його струмені, наповнюючи їх смислом. Зокрема *Г. Арендт* зазначає, що існування традиції після її смерті схоже на володіння скарбами, призначення та назву яких ми вже не пам'ятаємо. Це як володіти музичним інструментом у ситуації, коли вже ніхто не вміє не те що грати на ньому, а й чути музику. І дійсно – вступити у володіння цією спадщиною ми не можемо. Традиція вмирає тому, що щось вмерло в нас. На думку вченого, спадок переходить до нас, передає минуле багатство майбутньому за допомогою заповіту. «Без заповіту або, розшифруємо метафору, без традиції – яка вбирає і називає, передає через покоління і зберігає, вказує де скарб і якою є його цінність – немає, мабуть, жодної заснованої на врученні наступності в часі, і, відповідно, з точки зору людини, немає ні минулого, ні майбутнього, а лише вічно мінливий світ і замкнений життєвий цикл істот, що мешкають у ньому»¹⁵⁵.

Попри відмінності, сучасний традиціоналізм так само, як і постмодернізм, заперечують цілісність історії, її спадкоємність. У контексті властивого постмодернізму розпаду цілісності світу так само розірваними, еkleктичними постають історія, минуле і традиція. Зрозуміло, що звернення до минулого з цієї позиції стає *довільним*. З минулого береться те, що може слугувати для досягнення поставленої мети в теперішньому, причому збереження смислу минулого не стає самоцінністю. Таким чином, його можна шматувати та перекомбінувати відповідно до потреб сьогодення. Подібні довільність і вибірковість

¹⁵² Гегель Г. Лекции по истории философии. Книга первая. СПб.: Наука, 1993. С. 70.

¹⁵³ Там само. С. 71.

¹⁵⁴ Там само.

¹⁵⁵ Arendt H. Between past and future. Penguin, 2006. P. 7.

властиві також сучасному традиціоналізму, коли дещо «відроджується» з минулого, підіймається з неприємної пітьми забуття, водночас залишаючи в тіні його незручні елементи. Актуалізується те, що може бути зручним, те, що буде слугувати реалізації індивідуальних або колективних приватних інтересів. Натомість той зміст минулого, який може нам зашкодити, замовчується. Таким чином, «відродження» імітує історичну пам'ять приховуючи розгортання процесу дійсного забуття.

Отже, спроби «відродження» культури, традицій поза креативною активністю людини є спробами надати спадщині минулого статус існуючого, продовжити її без пробудження спадкоємців. *Штучне відтворення традиції з метою забезпечення готових, сталих і надіндивідуальних орієнтирів людського життя в нестабільному, плинному світі породжує ідеологізований традиціоналізм.* У середині живої традиції буття індивіда та його свідомість співпадають. Натомість у межах традиціоналізму свідомість людини наче занурена в традицію, а її повсякденна життєдіяльність детермінована темпами і вимогами повсякденного існування. Дуже часто в такої людини слова і справи суперечать одне одному, хоча вона цього може навіть не усвідомлювати. Подібна розбіжність між риторикою та практикою є яскравим прикладом ідеологізації життєвого світу. Традиціоналізм (як і будь-який інший *-ізм*) зосереджується на словах і намагається залишити осторонь суспільної уваги практичний вимір справи. Звідси випливає притаманний йому *вербалізм і пристрасть до виховання всіх і вся.*

У такому контексті, звернення до традиції відбувається не заради того змісту, що міститься в у ній, а з метою її *утилізації, використання.* Метою постає не культурний зміст традиції, а розв'язання за їх рахунок проблем теперішнього життя. У цьому полягає хибність традиціоналізму – він позиціонує себе як дещо таке, що протистоїть хаотичності, невпорядкованості сучасності, хоча сам є її породженням. Попри його звернення до минулого важливо бачити в традиціоналізмі одну з сучасних реакцій на виклики нашого часу. Його прив'язаність до злободенних проблем теперішнього робить і традиціоналістський світогляд підвладним примхам злободенності, тобто тимчасовим й скороминущим. Традиція відкривається людській відповідальності, а в модусі останньої культурна спадщина відповідає людині. Традиціоналізм є безвідповідальним. Він не бажає брати на себе відповідальність за сучасність. Він не бажає змінювати її, а просто заперечує її і цим заперечує власне підґрунтя та ідею дійсної спадковості та наступності.

Сьогодні система освіти намагається шукати власну ідентичність та формувати ідентичність учасників освітнього процесу в умовах кардинальної трансформації традиційних смислопокладаючих начал сучасної цивілізації. Становлення інноваційної економіки з властивим їй прискореним руйнуванням традиційних форм людського співіснування безпосередньо пов'язане з нігілістичною світонастановою. Дослідники говорять про «інноваційний нігілізм»¹⁵⁶ радикальних одиниць або маргінальних груп, які відіграють важливу роль у розвитку сучасної соціально-економічної системи. Особливо вагомо їх вплив проявляється у сфері індустрії розваг, політики, моди та «креативної економіки» загалом.

Уже навіть процес споживання в ролі основи зазначених сфер охоплює дихотомію

¹⁵⁶ Савчук В., Очеретяний К. Приговор дна. *Художественный журнал*. 2018. № 107. URL: <http://moscowartmagazine.com/issue/85/article/1868>.

виробництва та руйнування. Виробництво товарів і їх споживання передбачає анігіляцію речей як таких («споживацький нігілізм»¹⁵⁷), а також поступову їх заміну безперервною циркуляцією знаків, що постійно оновлюються. Відтепер у механізмі споживання виражається логіка соціальної значущості, згідно з якою кожен індивід знає, що його оцінюють відповідно до його речей. Звісно, «дух капіталізму» продовжує визначати власну легітимність, спираючись на мораль, але «мораль споживання приймає естафету від моралі виробництва або ж переплітається з нею в одній і тій самій логіці спасіння»¹⁵⁸. У цій ситуації заклики до обмеження споживання сприймаються як аморальні¹⁵⁹.

Надмірність споживання, до якої примушує¹⁶⁰ інноваційна економіка, перетворює життя на калейдоскоп миттєвих змін. Імператив оновлення, який стає рушійною силою суспільства доби Модерну, сприяє появі наукових, культурних, соціальних і політичних революцій. Усі вони для свого здійснення потребували формування нігілістичного ставлення до минулого з його традиціями, авторитетами та звичаями. Переоцінка цінностей, яку здійснювали зазначені революції, була можливою на основі нігілізму. Саме тому в XIX ст. слова «нігілізм» і «революціонер» набувають майже тотожного тлумачення¹⁶¹.

Відмінність зазначених тенденцій XIX ст. від їх втілення у XX ст. полягає в тому, що «класичний» нігілізм мав мету («над-ідею»), заради якої здійснювалося руйнування або заперечення. Натомість нині, в епоху руйнування метанаративів, заперечується сама можливість такої мети. Отже, заперечення більше не передбачає ствердження певного позитивного змісту. Сьогодні стабільність соціального ладу досягається за рахунок постійної трансформації. Зміни відбуваються заради самих змін, метаморфози, мутації та оновлення стали принципом функціонування соціального порядку. «Порядок» тепер дійсно народжується з «хаосу». Однак потрібно пам'ятати, що їх протиставлення в соціальній реальності є удаванним. Те, що ми називаємо «хаосом», часто є лише впорядкованими чи спланованими соціально-економічними процесами, які відбуваються в режимі постійного прискорення. Хаос не є певним інертним або випадковим станом. Він, згідно з думкою Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі, «хаотизує», тобто, використовуючи інерцію великих швидкостей, «розчиняє» визначеність, консистентність і зв'язаність явищ і процесів. У вирі прискорення, яким марить сучасність, будь-що встигає лише бути «початком кінця». «Дійсно, – пишуть Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі, – для хаосу характерним є не стільки відсутність визначеності, скільки безмежна швидкість їх виникнення та зникнення. Це не перехід від однієї визначеності до іншої, а навпаки – неможливість жодного співвідношення між ними, адже одна виникає вже на межі зникнення, а інша зникає – шойно стає помітною»¹⁶².

У цих умовах нігілізм не досягає своєї межі, не обертається на самоціль, а постає потужним засобом розширення простору глобальної абстрактної універсальності. Хаос

¹⁵⁷ Бодрийяр Ж. Система вешей. М.: Рудомино, 1999. С. 146.

¹⁵⁸ Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. М.: Академ. проект, 2007. С. 19.

¹⁵⁹ H&M CEO Sees «Terrible» Fallout as Consumer Shaming Spreads. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-10-27/h-m-ceo-sees-terrible-fallout-as-consumer-shaming-spreads>.

¹⁶⁰ Пролесв С. Репресивність сучасної економіки. *Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей*. Київ, 2017. С. 15.

¹⁶¹ Турженев И. С. Письмо Случевскому К. К. от 14(26).04.1862. *Полное собрание сочинений и писем в 28-ми т.* Т. 4. Письма. М.-Л.: Наука, 1962. С. 380.

¹⁶² Делез Ж., Гваттария Ф. Что такое философия? М.: Академ. проект, 2009. С. 51.

утворює непридатне для розгортання нігілізму середовище. Порядок, здоровий глузд, об'єктивність і стерильність виступають набагато кращим фундаментом формування нігілізму, ніж анархія та хаос. Нігілізм, на думку *Е. Юнгера*, може гармонійно співіснувати з дисциплінованим світом, «і навіть більше того, для того, щоб проявити свою активність у повному масштабі він не може без нього обійтися»¹⁶³. Отже, не «ризикованість» хаосу, а заспокійлива визначеність стабільного порядку формує сприятливе середовище для розвитку нігілістичного світогляду.

Поширенню нігілізму в наш час сприяє перманентна трансформація модерного суспільства, яка знівелювала давню потребу людини в чітких основах, що могли б забезпечувати стабільність і рівновагу її орієнтування у світі. Швидка зміна культурних, політичних, економічних і технологічних умов функціонування суспільства у ХХ ст. спричинили ситуацію аксіологічної дезінтеграції та нігілізму. Так, *В. Кремень* визначає, що однією з найважливіших проблем для сучасної людини є «руйнування основ, на яких стояли звичні для багатьох поколінь опори життєвляштування»¹⁶⁴. Ідеться про те, що традиційні смисли і цінності зникли або були суттєво трансформовані спочатку під тиском індустріальної революції, а потім у результаті наступу «інформаційної епохи». Необхідно розуміти, що постійне впровадження різноманітних інновацій в життя сучасної людини нейтралізує її здатність відрізнити норму та девіацію, дозволене і недозволене, сакральне і профанне, культуру та варварство. Це створює передумови для перетворення нігілізму в норму повсякденного життя пересічного індивіда.

Описана ситуація ускладнюється тим, що перелічені процеси не анулюють остаточно потребу людини в осмисленості власного існування. З другої половини ХХ ст. розчарування, внутрішня спустошеність і відчуття відсутності смислу життя перетворилися на поширені симптоми екзистенційного вакууму, що став буденним явищем представників післявоєнних поколінь. В умовах руйнування авторитету традиції людина опинилася перед необхідністю самостійно визначати мету власного існування. У цій ситуації пересічний індивід починає шукати зовнішньої підказки. Коли він не знає, чого хоче і що йому потрібно робити, то він, на думку *В. Франкла*, «або хоче робити лише те, що роблять інші (тобто стає конформістом), або сам робить лише те, чого хочуть – причому хочуть *від нього* – інші (тобто стає жертвою тоталітаризму)»¹⁶⁵.

Варто зазначити, що руйнування традиційних основ людського існування, втрата смислу та самототожності можуть бути проінтерпретовані як можливості вибудувати нові смисли й образи людини. Нагадаємо, що сучасність розпочинається з руйнування жорсткої інтегрованості індивіда в кланові, племінні або родові структури. Вони не зникають, однак перестають окреслювати контури індивідуального існування. Розпад «зв'язку часів» постає викликом людині, яка відтепер змушена існувати в ситуації свободи та вибору. У творах *В. Шекспіра* герої стикаються з ситуаціями, коли соціально визначені реакції на навколишні події більше неможливі внаслідок того, що вони не вичерпуються їх

¹⁶³ Юнгер Э. Через линию. *Политическая концептология*. 2009. № 2. С. 258.

¹⁶⁴ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія. Київ: Пед. думка, 2008. С. 34.

¹⁶⁵ Франкль В. Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2011. С. 9.

соціальними ролями. Гамлет, так само як Ромео і Джульєтта, є представниками сучасної ментальності, тому що їх відносини з живими людьми втрачають автоматизм і визначеність, що були властиві для домодерного світу. Досліджуючи внесок *В. Шекспіра* в аналітику «світанку доби сучасної людини», *Л. Донскіс* резюмує: «Хочемо ми цього чи ні, але свобода неминуче жене нас геть від спадковості, приналежності та поверхневої категоризації. Традиційні чи домодерні люди успадковували соціальні зав'язки та форми ідентичності, а сучасні люди мають мужність створювати їх самостійно»¹⁶⁶. Щоправда, подібна самостійність набувається ціною існування в контексті нігілізму.

Безумовно, зростання економічної продуктивності має своїм наслідком два протилежних моменти. З одного боку, воно призводить до формування більш справедливого суспільства, у якому паралельно з економічною продуктивністю зростають можливості виявлення свободи, а з іншого – розвиток технологій перетворює пересічну людину на залежну від них і тих груп й організацій, які ними володіють. «У той час, як одинична людина зникає на фоні того апарату, який вона обслуговує, останній забезпечує її краще ніж будь-коли. За несправедливого порядку безсилля і керованість мас зростає пропорційно кількості наданих їм благ»¹⁶⁷, – зазначають *М. Горкхаймер* і *Т. Адорно*.

Перехід від праці до споживання, від культури модерну – до постмодерну відбувається паралельно із задоволенням потреби в смислі за допомогою «масової культури». Для неї властивими є спрощені цінності, які не потребують присутності цілісної особистості. У такому контексті, на думку *В. Кременя*, «важливим є і те, що спокуси сучасного життя поставили людину перед раціональною вимогою відмови від морально-іраціональних переживань: совість, справедливість, збереження гідності, пошук смислу, екзистенційні відчуження тощо поступилися на користь спрощеного буття, яке підлягає кількісному вираховуванню»¹⁶⁸. Інакше кажучи, сучасне життя ставить перед людиною раціональну вимогу бути нігілістом.

Зазначені міркування мають безпосереднє відношення до сфери освіти, яка, свідомо чи ні, бере участь у відтворенні чинного соціального порядку¹⁶⁹. Якщо пошуки смислу людського існування, його призначення і форм самовизначення особистості в умовах домінування регулятивів «фінансової цивілізації» (*В. Ільїн*) задовольняються у сфері економічної діяльності, тоді й освіта не може залишатися осторонь цих процесів. «Наша епоха переживає світ насамперед з точки зору його економічного змісту, і тому *любить* гроші, які уособлюють багатство. Віра в гроші набагато більша, ніж у людину, навіть якщо вона постає як самодостатня цілісність»¹⁷⁰. Наслідком подібної трансформації смислопокладання стає комерціалізація освіти, що сприяє перенесенню імперативів ринкової системи в процес навчання та виховання. Виникає парадоксальна, на перший погляд, ситуація: чим більше грошові відносини втягують у свою орбіту освіту, тим частіше вона починає апелювати до метафізичних вимірів цінностей, моралі чи традицій.

¹⁶⁶ *Донскіс Л.* Влада та уява. Стідії з питань політики та літератури. Київ: Спадщина, 2012. С. 98.

¹⁶⁷ *Хоркхаймер М., Адорно Т.* Дialeктика Просвещения. Философские фрагменты. М.; СПб.: Медиум, Ювента, 1997. С. 12.

¹⁶⁸ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія. Київ: Пед. думка, 2008. С. 33.

¹⁶⁹ *Бурдые П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.

¹⁷⁰ *Мазараки А. А., Ильин В. В.* Философия денег: монографія. Киев: Киев. нац. торг.-економ. ун-т, 2004. С. 21.

Упорядкування освіти відповідно до потреб сучасного виробництва користується її «розщепленістю» на виховання та навчання. Перше закликає до цінностей, духовності та моралі, тоді як друге орієнтується на прагматичний раціоналізм і «меркантилізацію знання»¹⁷¹. Апеляція до виховання виконує компенсаторну функцію інструменталізації навчання. Ситуація розгортається згідно із застереженням *М. Гайдеггера*, що ознаками останньої втрати буття є «проголошення “ідей” та “цінностей”, розгублена метушня заклики до “справи” і неодмінної “духовності”». Усе це вже заздалегідь втягнене в механізм забезпечення процесу упорядкування»¹⁷².

На нашу думку, освіта, відтворюючи чинний соціальний порядок, відтворює і ситуацію розгортання нігілізму, який, на думку *М. Гайдеггера*, є головним явищем «західноєвропейської історії»¹⁷³. Те, що освіта змушена діяти в тіні нігілізму, означає, що навчання та виховання розгортаються після руйнування всіх «метафізичних цінностей», у ситуації, коли «переоцінка всіх цінностей»¹⁷⁴ постає передумовою «творчого руйнування» (інновацій).

Згідно з поглядами *Ф. Ніцше*, нігілізм означає занепад, знецінення вищих цінностей: «Немає мети. Немає відповіді на питання “навіщо?”»¹⁷⁵. Нігілізм постає наслідком декадансу, який є природним процесом, що дає змогу усвідомити хибність «вищих цінностей», моралі та релігії, які підміняють собою життя. У цьому контексті нігілізм останніх століть через «переоцінку цінностей» відкриває можливість подолання власної причини. Він – хвороба, якою необхідно перехворіти. Тому й сам *Ф. Ніцше* ідентифікує себе як першого «завершеного нігіліста Європи»¹⁷⁶, який до кінця пережив нігілізм у собі, подолав його, залишив ззовні. Як і будь-яка інша хвороба, нігілізм має пройти повний цикл визрівання, що означає наступне: «переоцінка всіх цінностей, задоволення вже не від впевненості, а від невизначеності; не “причина і дія”, а постійне творче начало; вже не воля до збереження, а воля до влади тощо; потрібно не смиренне словосполучення “все лише суб’єктивне відчуття”, а “це і наших рук справа!” Будемо пишатися ним!»¹⁷⁷. Отже, у контексті наведених міркувань стає зрозумілим, що *Ф. Ніцше* не виступає проти цінностей як таких, він прагне на місце «хибних» цінностей поставити «справжні» цінності життя.

Проте необхідно розуміти, що будь-які цінності несуть у собі зародки нігілізму, якщо вони перетворюються на абстрактні норми зовнішнього примусу, на «соціальні цінності»¹⁷⁸, які прагнуть впорядковувати і підпорядковувати собі непередбачувану спонтанність життя. Натомість справжня цінність життя полягає у творенні цінностей. На думку *Ф. Ніцше*, поза «процедурою переоцінки цінностей нігілізм неможливо подолати»¹⁷⁹. На-

¹⁷¹ *Лютар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. С. 124.

¹⁷² *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 187–188.

¹⁷³ *Хайдеггер М.* Ницше. СПб.: Владимир Даль, 2006. Т. 1. С. 29.

¹⁷⁴ Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей (черновики и наброски из наследия Фридриха Ницше 1883–1888 годов в редакции Элизабет Ферстер-Ницше и Петера Гаста). М.: Культурная революция, 2016. 824 с.

¹⁷⁵ Там само. С. 37.

¹⁷⁶ Там само. С. 31.

¹⁷⁷ Там само. С. 644.

¹⁷⁸ Там само. С. 38.

¹⁷⁹ Там само. С. 47.

магання подолати нігілізм без здійснення переоцінки всіх цінностей призводять до зворотного результату – ствердження «неповного нігілізму». «Спроби уникнути нігілізму, не переоцінюючи тих цінностей: вони призводять до існування протилежного, загострюють проблему»¹⁸⁰. Такі спроби занурюють людину, яка вважає себе противником нігілізму в середовище «неповного нігілізму». Криза цінностей вже є свідченням розгортання нігілізму, і прагнення в їх контексті нейтралізувати її лише поглиблюють нігілізм.

«Неповний нігілізм» є непомітним для себе й інших. Він не визнає свого походження від «вищих цінностей». Тому спроби зачепитися за рештки минулих норм, цінностей і звичаїв утворюють ілюзію протистояння нігілізму. Натомість саме звернення до «цінностей» є тим поживним ґрунтом, на якому нігілізм стверджується. Неминучість виявлення нігілізму зумовлена тим, що «ціннісне мислення» через нігілізм набуває свого звершення, «тому що нігілізм є до кінця продуманою логікою всіх наших великих цінностей та ідеалів, – тому що потрібно спочатку пізнати нігілізм, щоб докопатися, у чому ж була цінність цих “цінностей”»¹⁸¹. Подолання нігілізму можливе не через його заперечення, не через догматичну абсолютизацію «вищих цінностей», а через його повне переживання, яке врешті-решт має призвести до «завершеного нігілізму»¹⁸². Тобто до нігілізму, який переходить у творчості до такого заперечення, яке обертається новим ствердженням.

Отже, у працях Ф. Ніцше ми зустрічаємося з подвійною дією нігілізму: він може бути руйнівним («неповний нігілізм»), а може бути початком нового творення («завершений нігілізм»). Може визначатися як «реактивний», а може – як «активний» нігілізм. В одному випадку він прив'язує до наявних «вищих цінностей» людей, які не помічають їх «міщанського походження»¹⁸³, а в іншому – нігілізм звільняє людей від різноманітних «ідолів» і «кумирів», які підміняють собою світ. Перший нігілізм є «неповним нігілізмом», а другий – «завершеним», який «перетворює заперечення в заперечення самих реактивних сил»¹⁸⁴.

Проте ця переоцінка не має завершуватися вибудовуванням ще однієї ціннісної картини світу, інакше ми залишаємося у сфері дії «неповного нігілізму», повернемося туди, звідки розпочалася хода метафізики, як заперечення життя, коли замість життя людина починає бачити тіні метафізичних ідей. «Завершений нігілізм» і є тим джерелом, з якого випливає «тверезий погляд на світ і на себе»¹⁸⁵. «Тверезий погляд» – це погляд, що позбавлений ілюзій, який уникає штучно створених «ідолів» і «кумирів». У перспективі такого погляду змінюється насамперед той, хто дивиться на світ, тобто людина. Така зміна відбувається через вихід за смисл абстрактних метафізичних схем.

На думку М. Гайдеггера, компенсацією втрати буття стають «цінності». Там, де суще виявилось позбавленим буття, де воно перетворилося на придатний для використання предмет, йому (як компенсація) присвоюється певна «цінність». «Насправді, – писав

¹⁸⁰ Опыт переоценки всех ценностей (черновики и наброски из наследия Фридриха Ницше...). С. 49.

¹⁸¹ Там само. С. 32.

¹⁸² Там само. С. 32.

¹⁸³ Там само. С. 39.

¹⁸⁴ Делез Ж. Ницше и философия. М.: Ad Marginem. 2003. С. 156.

¹⁸⁵ Бибихин В. Ницше в поле европейской мысли. Ницше и современная западная мысль. СПб.: Летний сад, 2003. С. 330.

філософ, – цінність саме й виявляється немічним і розщепленим прикриттям для позбавленої об'єму і фону предметності суцього»¹⁸⁶.

Отже, звернення до «цінностей» задля компенсації поширення «інструментального», розсудкового ставлення до світу не виходить за неповний нігілізм, а навпаки – постає його вираженням. Апеляція до «цінностей», які мають протистояти «аморальності» або «бездуховності», не змінює ситуацію, якщо не зважати на нігілістичну практику сучасного суспільства загалом і освіти зокрема. Якщо сучасний глобалізований світ не просто створює передумови для перетину кордонів, а й активно примушує до цього, тоді криза нігілізму, як способу здійснення переоцінки цінностей, буде знову і знову відтворюватися. Природна реакція відштовхнути нігілізм як щось негативне є малопродуктивною. Окрім того, феномен нігілізму охоплює не лише негативний, а й позитивний зміст.

Варто згадати продуктивну позицію *Т. Лютого*, згідно з якою «нігілізм – не лише стан занепаду, філософський напрям чи явище відверто негативного змісту»¹⁸⁷. У такому вимірі трактування нігілізму виключно як спрямованого на руйнування цінностей і смислів буття постає необґрунтовано спрощеним і незадовільним. Так само спрощеним є опис людського існування в межах оптимістичної та позитивної риторики, коли ігнорується його дотичність до небуттєвих ознак реальності, які постають засновком можливості творчості. Коли *Ф. Ніцше* говорить про «вищу» таємницю життя, він має на увазі саме творчість, як спосіб подолання себе: «Творити – ось велике звільнення від страждань і засіб полегшити життя. Однак, щоб бути творцем, потрібно зазнати страждань та істотних змін. Так, творці, не одну гірку смерть ви повинні пережити. Так будьте ж заступниками й поборниками всього минушого. Творці, щоб стати дитиною, народитися для нового життя, вам самим треба бути породіллемо й народити в муках»¹⁸⁸. Звернення до ніщо, що відкривається в перспективі активного нігілізму, створює передумови творчості.

Необхідність осмислення ризиків сучасного світу та способів їх нейтралізації вимагають дослідження нігілізму через багатофункціональність його репрезентацій в умовах сучасного екзистенційного вакууму. Аналітика нігілізму в контексті ситуації перебування з екзистенційною безоднею, на думку *Т. Лютого*, «дає змогу людині збагнути множину власних креативних можливостей і здійснити перегляд усталених чинників і цінностей утвердження життя»¹⁸⁹. Отже, нігілізм набуває конструктивного характеру у зв'язку із творчим розвитком людини як «здатність увійти в стан відкритості та свободи від нагромаджених смислів»¹⁹⁰.

Варто зазначити, що зростання ролі «інноваційного мислення» в сучасному економічному житті ставить перед освітою відповідні завдання та впливає на процес навчання і виховання. Воно саме перетворюється на визначальний критерій педагогічного процесу, що виражається в постійному оновленні навчальних планів, введенні нових інформаційних технологій і заснованих на них методів навчання, створенні нових дисциплін тощо. Ін-

¹⁸⁶ Хайдеггер М. *Время и бытие: Статьи и выступления*. М.: Республика, 1993. С. 56.

¹⁸⁷ Лютий Т. В. *Нігілізм: анатомія ніщо*. Київ: ПАРАПАН, 2002. С. 7.

¹⁸⁸ Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади. Київ: Основи, 1993. С. 70.

¹⁸⁹ Лютий Т. В. *Нігілізм: анатомія ніщо*. С. 7.

¹⁹⁰ Лімонченко В. В. Ніцшеанство: як сумісні нігілізм та філософія життя? *Людознавчі студії*. 2020. № 40. С. 72. (Серія «Філософія»).

новації, які постають рушійною силою функціонування ринкового механізму, потребують відповідного людського ресурсу. Виникає потреба в такому типі людини як «людина інноваційна»¹⁹¹. Інноваційна економіка потребує «інноваційної людини», яка є принципово «адогматичною», тобто людини, яка здатна самовладно здійснювати переоцінку всіх цінностей.

Для формування інноваційної людини необхідною є відповідна «адогматична освіта». У просторі запитів на таку освіту формується переконання, згідно з яким «традиційна освіта, що базується на застарілих уявленнях про національну культуру та самоідентифікацію особистості й спрямовується на відтворення усталених ціннісно-смыслових комплексів світовідношення, стає дедалі більш відірваною від реального життя»¹⁹².

Схожої думки дотримується і *В. Кремень*, коли стверджує, що «у нас переважають рутинні, традиційні, патріархальні, тобто догматичні погляди на освітній процес. Догматизм ґрунтується на абстракціях, яких у нас багато»¹⁹³. Проблема полягає в тому, що реконструкція абстракцій та «ідолів» системи освіти може відбуватися через її нігілістичне заперечення, тобто шляхом встановлення нових абстрактних цінностей і «правильних» ідеалів. У такому разі «неповний нігілізм» заперечує минулі способи навчання та виховання не стільки тому, що вони хибні чи неефективні, скільки тому, що вони не придатні, наприклад, для виготовлення «адогматичного» споживача. Тобто виготовлення такої людини, яка буде здатна «доводити до межі бажання Нового і збудженість Новизною»¹⁹⁴ і яка зможе це нове виробляти та споживати.

Подібна освіта прагне бути раціоналістичною, керованою та прогнозованою. На думку *О. Фінка*, така освіта є «технікою виготовлення відповідної моделі людини»¹⁹⁵. Згадана освіта хотіла б «збирати» людину, як збирають автомобіль на заводі. Результат такої високотехнологічної процедури можна описати як «модульну людину»^{196, 197}, тобто людину, яка набуває необхідної конфігурації компетенцій залежно від потреб ринку.

На нашу думку, можна виявити взаємозв'язок між нігілізмом і сучасним трендом визначати всю множинність людських здібностей у термінах «корисні навички» або «компетенції». У результаті такого підходу особистість визначається набором компетенцій або навичок, яким можна навчити. Відповідно, освітня справа, у якій беруть участь вчителі й учні перетворюється на «вправи з формування навичок або компетенцій»¹⁹⁸. Однак, чи є приязними взаємини між учнями і вчителями у результаті застосування в педагогічній практиці різних педагогічних технологій, що мають на меті формувати навички, компетенції чи знання? Саме в абсолютизації «компетентнісного» підходу в

¹⁹¹ *Кремень В. Г., Ільїн В. В.* Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: (монографія). Київ: Пед. думка, 2008. С. 4.

¹⁹² *Горбунова Л. С.* Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університет. книга, 2015. С. 10.

¹⁹³ *Кремень В. Г.* Освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Osvitavumovaxinnovaciniogorozvutkususpilstva.pdf.

¹⁹⁴ *Липовецький Ж.* Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе. М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 278.

¹⁹⁵ *Барбарич Д.* Воспитание и образование в тени нигилизма. Ойген Финк//*Додоца/Докса*. 2009. Вип. 14. С. 405.

¹⁹⁶ *Toffler A.* Future shock. New York: Bantam, 1971. P. 95–120.

¹⁹⁷ *Gellner E.* Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals. Hamilton. London, 1994. P. 97–102.

¹⁹⁸ *Blake N., Smeyers P., Smith R., & Standish P.* Education in an Age of Nihilism: Education and Moral Standards. Routledge, 2012. P. 24.

освіті та у витісненні за межі дослідницької уваги цілісної особистості виявляється одна з головних ознак нігілістичності навчання та виховання¹⁹⁹.

Сучасна система освіти та виховання часто реагує на кризу цінностей закликами до прищеплення традиційних або християнських (корисних для суспільства та держави) цінностей, активізацією заходів, які спрямовані на відродження духовності. Проте, у більшості випадків, ідеться не про дух, а швидше про способи соціального управління, де терміни «цінності», «особистість», «духовність» є лише засобами, свідомого чи ні, «маскування» механізмів соціальної інженерії. Так, *Н. Філяніна*, розмірковуючи про взаємозв'язок системи освіти з концепцією «цінності природи», тлумачить цінності як «правила гри» в певному соціумі. «Для соціальних наук, – зазначає вона, – не так важливі мотивації звернення людини до певних цінностей, як сам факт такого звернення, тобто те, що людина сприймає «правила гри» в певній соціальній системі»²⁰⁰. У контексті такого розуміння цінностей освіта постає «важливим інструментом включення уявлень» про певні цінності «у всі сфери людської діяльності»²⁰¹. Згідно із зазначеним, цінності й освіта постають чимось таким, що є зовнішнім відносно «життєвого світу» людини. Важливо, що поширення цінностей передбачається шляхом інструменталізації освіти, тобто шляхом нігілістичного позбавлення самоцінності освітньої діяльності.

Потрібно зазначити, що апеляція до цінностей може відбуватися паралельно з «розгортанням» нігілізму. По-перше, це відбувається в умовах зазначеного розриву між навчанням і вихованням, коли заклики до цінностей і духовності не змінюють практики освітнього процесу. Тому можна погодитися з *М. Култаєвою*, яка вважає, що апеляція «до духовності, вищих цінностей, ідеалів тощо без відповідної роботи суспільства й особистості над своїм саморозвитком, над конституюванням гуманного в собі і навколо себе, перетворюються на закляття, умовляння і благання»²⁰². Отже, цінності не можуть реалізуватися в освітньому просторі поза навчальним процесом. Їх «жива» присутність репрезентується у ставленні учасників цього процесу один до одного і до того культурного змісту, у якому вони взаємодіють. Насамперед зазначене стосується не стільки до учнів (дітей), скільки до вчителя (дорослих). На нашу думку, саме їхня робота та відповідальність за конституюванням універсальних смислів у собі і навколо себе створює передумови для одухотвореності й осмисленості навчання й виховання.

По-друге, часто «нейтралізація» нігілізму відбувається шляхом відтворення способів передачі готових знань (інформації) у вихованні, його вербалізації. Подібна практика здійснює навчання цінностям так само як навчають готовим знанням. Отже, не враховують того, що «ціннісних орієнтацій, переконань не можна навчити, як навчають, наприклад, математики, бо в їх основі лежить не логіка»²⁰³.

¹⁹⁹ *Blake N., Smeyers P., Smith R., & Standish P.* Education in an Age of Nihilism: Education and Moral Standards. Routledge, 2012. P. 17–28.

²⁰⁰ *Філяніна Н. М.* Концепція цінності та самоцінності природи та система освіти. Філософія та політологія в контексті сучасної культури. 2016. Т. 5. № 14. С. 51.

²⁰¹ Там само.

²⁰² *Култаєва М.* Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти*. 2017. № 1. С. 185.

²⁰³ *Скринник З. Е.* Українська людина в лабіринтах агрошкільного світу. *Університетська кафедра*. 2013. № 2. С. 45.

Окрім зазначеного також потрібно враховувати, що «ціннісні орієнтації», «етична позиція» можуть поєднуватися з нігілістичною світонастановою. Нігілізм не обов'язково супроводжується показовим аморалізмом і бездуховністю. Він може бути схильним до аскетизму, самопожертв і самообмеження. Віру в абсолютні цінності нігіліст може підмінити вірою в колективні інтереси класу, народу або нації. У такому разі служіння їм підміняє собою абсолютну цінність. «Такий умонастрій, – писав на початку ХХ ст. *С. Франк*, – у якому мораль не лише займає головне місце, а й володіє безмежною і суверенною владою над позбавленою віри в абсолютні цінності свідомістю, можна назвати моралізмом, і саме таким є нігілістичний моралізм»²⁰⁴. Щоправда, історичний досвід свідчить, що самопожертва та самообмеження нігіліста досить часто супроводжуються готовністю заради високої мети принести в жертву інших, створити для них обмеження в ім'я абстрактних ідеалів або вищих інтересів.

Більш виражено парадоксальний взаємозв'язок цінностей і нігілізму представлено в статті *І. Зязюна* «Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав»²⁰⁵. На думку дослідника, цінності – це «інтропсихічна», «внутрішня підвалина» соціального управління, що поєднує особистісну смислову сферу з груповими орієнтаціями й узгодженнями в суспільстві. У цьому контексті цінності постають психічною основою процесу соціалізації. «Кінцевий контур потребнісного біоуправління, – вважає *І. Зязюн*, – складається з генетичної (висхідної) і креативної (низхідної) ліній зв'язку поведінки, моделей і цінностей. Цей контур подвійно спрямований: спочатку – від потреб і інтересів до цінностей через спілкування, а потім цінність критеріально експертує цілі, згідно з потребами, що визначають поведінку, яка реалізується»²⁰⁶.

Отже, цінності розуміють як важливий елемент управління суспільством, адаптації індивіда до умов оточуючого соціального середовища. Їх затребуваність у сучасних умовах зумовлена тим, що вони відіграють важливу роль у формуванні «аксіоімунітету»²⁰⁷ держави. В умовах ускладнення соціального життя актуалізується увага до цінностей як «феномену “розподіленого управління”»²⁰⁸, що здійснюється ненасильницьким шляхом. За допомогою «прищеплення соціально прийнятних й індивідуально актуальних цінностей»²⁰⁹ відбувається «інтродекція найважливіших групових консенсусів, що є смислами, сповідування яких важливе для успішного розвитку всієї спільноти»²¹⁰. Цінності постають ненасильницьким засобом управління поведінкою індивідів з метою збереження і розвитку чинної соціальної системи. Саме тому дискурс кризи цінностей у разі необхідності починає використовувати наративи «національної безпеки», «боротьби», «управління», «ворогів», «адаптації», «аксіологічної війни» тощо. Окрема людина з усіма її індивідуальними потребами за допомогою «прищеплення цінностей»

²⁰⁴ *Франк С. Л.* Етика нигилизма. Вехи. Из глубины. М.: Правда, 1991. С. 174.

²⁰⁵ *Зязюн І.* Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2010. Вип. 2. С. 7–20.

²⁰⁶ Там само. С. 8.

²⁰⁷ Там само. С. 7.

²⁰⁸ Там само. С. 7.

²⁰⁹ Там само. С. 16.

²¹⁰ Там само. С. 7.

опиняється вписаною в «ієрархію національної безпеки», у якій «аксіобезпека є вищим рівнем забезпечення національної безпеки»²¹¹.

Отже, турбота про цінності може мати цілком інструментальний характер, що сприяє втраті ними самоцінного характеру. Як людина, так і будь-яка цінність постає в такому контексті ресурсом забезпечення існування надіндивідуальних структур. Тому немає нічого дивного в тому, що для мобілізації індивідів до цих структур краще використовувати прості схеми, які придатні до уніфікації й ретрансляції через систему масової інформації або систему освіти. Завдяки таким схемам соціальний світ стає керованим і прогнозованим. Варто погодитися з *М. Гайдеггером*, який писав: «там і тільки там, де нігілізм постає не як вчення або заклик, але як удавана протилежність самому собі, він і здійснює свій вплив»²¹².

Нігілістичність наведених міркувань виявляється в протиставленні істини цінностям як «позарациональним регулятивам»²¹³. Існує традиція протиставляти «цінності» і «духовність» істині як ірраціональні засади людського існування «раціональним». Проте *К. Ясперс* зазначав: «те, що дух свідомо формував себе на ґрунті ірраціонального, було кінцем духу»²¹⁴. Однак, сьогодні ми одночасно стверджуємо релятивізм істини і шукаємо ірраціональних джерел духовності. Таким чином, ми несвідомо відтворюємо ситуацію нігілізму, яка може бути визначена як втрата віри в об'єктивну істину. «Замість цього істина усвідомлюється як наслідок влади»²¹⁵.

Цінності як засіб управління людьми виявляються байдужими відносно істини, яка може перевершувати інтереси того або іншого індивіда, групи людей чи навіть суспільства. У ситуації протиставлення істини цінностям цілком логічним виглядає висновок про те, що кожна людина «схильна жорстко й агресивно захищати свої власні цінності»²¹⁶. Таким чином, питання про цінності та духовність, які протистоять істині, підміняється питанням влади і насилля. Подібні цінності приховують волю до влади. «Мислення в цінностях, – як зазначав *М. Гайдеггер*, – належить до тієї дійсності, яка визначена як воля до влади. Ціннісна ідея постає необхідною складовою частиною метафізики волі до влади»²¹⁷.

На нашу думку, «жорстко» й «агресивно» захищати власні цінності буде людина, яка абсолютизує свою приватну картину світу. У руслі такої абсолютизації питання щодо істинності цієї картини навіть не виникає. Зрозуміло, що подібне завершене світорозуміння буде спрощеним і абстрактним. Свого часу *М. Мамардашвілі*, описуючи механізм дії ідеологізованого світогляду, писав: «якщо людина досягає самоповаги за допомогою спрощених схем, то вона швидше вб'є того, хто спробує зруйнувати ці схеми, ніж позбудеться їх»²¹⁸. Такими «ідеологізованими», «спрощеними схемами» постають «цінності» як регулятивні взірці й ідеали, на які людина має орієнтуватися у своїй соціальній поведінці.

²¹¹ Язюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 18.

²¹² *Хайдеггер М.* Ницше Т. І. СПб.: Владимир Даль, 2006. С. 29.

²¹³ Язюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав. С. 10.

²¹⁴ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. С. 422.

²¹⁵ *Ваттимо Д.* После христианства. М.: Три квадрата, 2007. С. 120.

²¹⁶ Язюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав. С. 16.

²¹⁷ *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 95.

²¹⁸ *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. Доклады, статьи, философские заметки. М.: Прогресс, 1992. С. 89.

Зазначене розкриває механізм реалізації нігілізму в освіті, яка сприймає всіх задіяних у ній крізь призму абстрактного ідеалу (раціонального або ірраціонального). Основою розгортання нігілізму в контексті освіти є недовіра до дитини (і людини взагалі). Саме з цієї недовіри народжуються спроби піднести учня до «духовних цінностей», сформувавши його відповідно до заданого взірця чи відповідно до вимог сучасності. Причому це сприяє відтворенню основної причини нігілізму – інструментальне ставлення до освіти, людини або світу. Нігілізм може відігравати конструктивну роль в освітньому просторі як те начало, що звільняє енергію творчості від штучних догматичних обмежень. Проте, щоб не перетворюватися на спосіб репрезентації суб'єктивного свавілля, він має бути включений у смислове ціле спільної праці, якою є освіта. Тому нігілізму протистоїть не мораль і, до того ж, не моралізаторство. Вони можуть бути проявами нігілізму, який упродовж ХХ ст. продемонстрував нам здатність обертатися фанатичною вірою в різні ідеали чи цінності. На думку *К. Ясперса*, «дійсною альтернативою нігілізму, є не мораль, порядок або цінності, а любов»²¹⁹.

Натомість *М. Мамардашвілі* вважав, що протилежністю нігілізму може бути класика, яку він розумів як «мужність неможливого». «Класика – це відчуття перебування безконечного саме в кінцевому та сила (що передбачає сильну душу, неухильний її «формалізм») неперервного утримання першого на другому. У цьому сенсі вона протилежна не романтизму, а нігілізму»²²⁰. Отже, протилежністю нігілізму нашого часу може бути відтворення освіти як культурної практики оволодіння часом. Класика є тим, що протистоїть нігілістичному руйнуванню «життєвого світу» людини постійним прискоренням змін інноваційної економіки.

Подібне звернення до класики як альтернативи нігілізму розкриває сутність розуміння освіти в ролі консервативного збереження світу людини. Консерватизм, на думку *Г. Арендта*, належить самій сутності освіти, адже її завданням є «завжди щось плекати й щось захищати – дитину від світу, світ від дитини, нове від старого, старе від нового»²²¹. Однак така консервативна і відповідальна за світ позиція спрацьовує лише у сфері відносин дитини і дорослого, натомість у політичній сфері спроби збереження наявного порядку від людського втручання призводять до катастрофи. Постають важливі запитання. Як у наше століття швидкостей можливе звернення до класики? Як у ситуації панування «тимчасовості» (*Е. Тоффлер*) і одноразових речей можливо утримувати безконечно в кінцевому?

На нашу думку, відповідь на ці запитання потребує звернення до розуміння сутності концепту «сучасність». Варто зазначити, що подібне запитання про сутність свого часу є характерною рисою сучасності, як проблематизація самої себе. Як відомо, ще *І. Кант* цікавився питанням, що таке Просвітництво, і вважав важливою його ознакою мужність самостійно користуватися своїм розумом²²². Отже, для сучасності на індивідуальному та суспільному рівнях характерним є рефлексивне ставлення до себе, що передбачає

²¹⁹ Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. С. 165.

²²⁰ Мамардашвили М. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки. М.: Лабиринт, 1996. С. 182.

²²¹ Арендт Х. Між минулим і майбутнім. Київ: Дух і літера, 2002. С. 200.

²²² Кант І. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? Сочинения в 8-ми т. Т. 8. М.: Чоро, 1994. С. 29–37.

певну відстороненість від себе, свого часу та соціального статусу. Щоб мати мужність користуватися власним розумом, людина має перебувати на межі з самою собою, тобто не співпадати з собою та своєю життєдіяльністю. У такому вимірі проблема «сучасності» концентрується в способі існування індивіда, який може вступати в суперечність із панівними тенденціями конкретного суспільства.

На думку М. Фуко, сучасність необхідно розглядати не як історичний період, а як етос, що пов'язаний із певним способом мислення і відчуття, дії і вчинку, тобто як спосіб ставлення до актуальності²²³. У контексті такого розуміння, дослідницька задача полягає не в розрізненні сучасності від досучасного або постсучасного періодів, а швидше – в осмисленні передумов конституювання подібної настанови. Для цього необхідно розуміти, що сучасність, як етос вибудовується в ставленні до неперервного потоку подій, явищ і процесів, що розгортаються на сцені історії; у спроможності «схопити дещо вічне», безконечне, що перебуває не по той бік нашого часу, а у ньому. Отже, сучасність як певна настанова виявляється у відмові слідувати за течією часу, у мужності протипоставити цьому потоку власну позицію, а також у виявленні того, що є в ньому «героїчного». «Сучасність, – писав М. Фуко, – не в тому, що ми відчуваємо скороминушість теперішнього, це – воля до “героїзації” теперішнього»²²⁴.

Сучасність – це не просто координати на історичній шкалі, адже її не можна виміряти в одиницях календарного часу. Людина існує в календарно-астрономічному часі, але реалізується, стверджується в соціально-культурному хронотопі. Сучасною може бути будь-яка культура, якщо запити та варіанти відповідей на них починають корелювати із запитами нашого часу. «Осучаснення» є творчою роботою людини зі смислами, артефактами, часом і з самою собою, воно – це результат співвідношення та перехресчування різних історичних контекстів і діалог між ними. У такій перспективі сучасність – це творчий час, «час саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів у їх взаємній відкритості один одному за допомогою предметної дійсності культури. У цьому часі міститься специфічна форма одночасності: аж ніяк не всі індивіди, які присутні в одному й тому самому астрономічно-хронологічному часі, постають дійсними сучасниками. Об'єктивно-ціннісно вони можуть перебувати в різних культурних темпоральних вимірах (адже індивіду потрібно ще виробити себе в сучасники)»²²⁵.

Отже, сучасність не слідує за традиційним періодом, вона одночасна з ним. Якщо проводити відмінність, то сучасність є простором одночасної присутності різних часів і культур. Сьогодні подібна «одночасність» забезпечується завдяки новітнім технологіям масової інформації, які надають відкритий доступ до змісту різноманітних надбань культурно-історичного розвитку людства. Сучасність як етос або настанова є близькою до творчого способу існування суб'єкта культури. Така характеристика сучасності, як несамототожність, відкритість і незавершеність, на думку М. Бахтіна, є ознаками культури загалом. Витвори культури існують не лише в часі, коли їх ство-

²²³ Foucault M. Dits et ecrits. 1954–1988. Paris: Gallimard, 1994. Vol. IV. P. 568–569.

²²⁴ Там само. P. 572.

²²⁵ Хамидов А. А. Пространственно-временная архитектура культуры. *Человек, история, культура: к 90-летию Э. В. Ильенкова: монография*. Усть-Каменогорск, 2014. С. 300.

рили, навпаки вони «розбивають кордони свого часу, живуть у віках, тобто у Великому часі, причому часто (а великі витвори – завжди) більш інтенсивним і повним життям, ніж у своїй сучасності»²²⁶.

Таким чином, сучасність характеризують дві різноспрямовані тенденції. По-перше, вона є вираженням динамічної спрямованості в майбутнє, постійним прискоренням і оновленням. Проте, не менш значущою рисою сучасності виступає наявна в ній тенденція збирання «розірваного часу» в цілісність одночасної співприсутності. Це тенденція до сповільнення постійного прискорення. Однак вона виражається не як контрприскорення і спроба повернення до «кращих часів». Вона виявляється у зверненні до власних витоків, які містяться в теперішньому. Тенденція сповільнення протистоїть нігілізму як виявлення безконечного («героїчного») у кінцевому (скороминущому теперішньому).

У цьому контексті відкривається можливість для соціально-філософського осмислення прискорення, тобто виявлення у «хаосі», яким супроводжується прискорення, таких вимірів, що надають можливість відновити взаємозв'язок між прискореним «мерехтінням» теперішнього, виявити «консистенції у безконечності»²²⁷. Це і є ознакою філософського мислення. Адже, на думку *Ж. Дельоза*, до філософії звертаються для того, «щоб виділити в сучасності дещо таке, яке *Ф. Ніцше* позначив як несвоєчасне, яке хоча й властиве нашому часу, але має також і обернутися проти нього – “на користь, я сподіваюся, прийдешніх часів”»²²⁸.

Якщо застосувати запропоноване *М. Фуко* розуміння сучасності до нашого часу, то виявиться, що прискорення, яким охоплений інформаційний світ, робить його непрозорим і незрозумілим. Інерція течії нашого часу виявляється руйнівною для будь-яких спроб протистояти нігілізму. Швидкість постає його зняряддям. Вона постає як «нігілізм на практиці»²²⁹. Утримання в «мерехтінні» миттєвостей безконечного є тим, що ми визначали як оволодіння часом, тобто тим, що від початку свого зародження практикувало філософське мислення. Сповільнення властиве роботі мислення, без якого незрозумілою стає людина та її ситуація в цьому світі. Поза мисленням зв'язок із нашим часом обертається взаємозв'язаністю ним, втратою тієї дистанції, яка робить можливою критичне ставлення до соціуму і себе. Подібне «розчинення» в теперішньому визначається як відмова від «можності користуватися власним розумом»²³⁰, а отже, і відмова від критичної роботи над собою.

Актуалізація ролі освіти в інформаційному світі має враховувати дві означені тенденції сучасності. Освіта не повинна, підпорядковуючись течії часу, просто пристосовуватися до його вимог. Щоб бути сучасною, вона має містити в собі сутнісну співпричетність несвоєчасному в сучасності. Освіта повинна бути «архаїчною» в тому контексті, що через неї людина засвоює начала, принципи, на яких тримається наш час. Якщо освіта й далі буде намагатися адаптуватися до постійного прискорення часу, то вона

²²⁶ *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. С. 331.

²²⁷ *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? М.: Академ. проект, 2009. С. 58.

²²⁸ *Делез Ж.* Логика смысла. М.: Академ. проект, 2011. С. 345.

²²⁹ *Вайсман Д.* Времени в обрест: ускорение жизни при цифровом капитализме. М.: Дело, 2019. С. 44.

²³⁰ *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? *Сочинения в 8-ми т.* Т. 8. М.: Чоро, 1994. С. 33.

так і не зможе його наздогнати, буде постійно запізнюватися і прирікати через це своїх підопічних на вимушене неповноліття. «Дійсно належить своєму часу, дійсно сучасним є той, хто не співпадає з ним повністю, хто не йде в ногу з його вимогами і хто через те не є актуальним; але саме тому, саме завдяки розриву й анахронізму він більше за інших здатен сприймати і вловлювати свій час»²³¹, – вважає Д. Агамбен.

На нашу думку, етос сучасності полягає в здатності протипоставити всепоглинаючій динамічності інформаційного світу сповільнювану роботу мислення, що невід’ємна від культивування суб’єкта мислення. «Бути сучасним, – зазначав М. Фуко, – означає не приймати себе самого таким, яким ти став у потоці часу, а віднести до себе як до об’єкта складної й тяжкої роботи»²³². Пристосування до викликів свого часу не може підміняти цю роботу. У міру збільшення примусу прискорити темпи індивідуального життя і соціальних змін зростає «потреба у “сповільненні” в самому мисленні, в “оволінні” інерції всесвітньо революційного “прискорення”, насамперед – у науково-гуманітарному мисленні»²³³.

Дійсне мислення – це завжди класика, яка звільняє від диктату гераклітівської ріки часу. Вхідження у світ, яке здійснюється в освіті, є звільненням від диктату емпіричного середовища. Воно є трансцендуванням з тут (простір) і тепер (час) у сферу, де темпоральні та просторові дистанції відступають на другий план, тобто трансцендуванням у мислення. Так, Г. Арендт зазначає, що мислення розгортається між минулим і майбутнім. Воно не має місця, воно всюди, а тому ніде, воно випадає з будь-якої класифікації та схематизму. Проте воно не протистоїть часу, а відтворює його зв’язок. У ситуації відсутності авторитетів і традицій мислення відновлює місток між минулим і майбутнім. «Кожне нове покоління, кожна нова людська істота, починаючи усвідомлювати того, хто стоїть між безмежним минулим і безмежним майбутнім, має відкрити і старанно засіяти заново шлях мислення»²³⁴.

Освіта вводить дитину у світ, оголюючи відстань між минулим і майбутнім. Мислення бере свій початок у цій безвладній відстані, у розриві звичного порядку речей. Цей пролом, цей «маленький не-час-простір»²³⁵ примушує людину трансцендувати власну кінченість і цим конституювати сферу духу, торувати діяльність мислення простір, «де думка, пам’ять і передбачення рятують усе, до чого торкаються, від руйнування історичним і біографічним часом»²³⁶. Отже, мислення розгортається в ситуації порушення, переривання звичного порядку речей. У ситуації відсутності мислення неможливою стає спадкоємність між поколіннями і збереження того, що створюється людською діяльністю, але нею ж і руйнується.

²³¹ Агамбен Д. Что современно? Київ: Дух і літера, 2012. С. 46.

²³² Foucault M. Dits et écrits. 1954–1988. Paris: Gallimard, 1994, v. IV. P. 573.

²³³ Гуманитарное знание и вызов времени. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Универ. книга, 2014. С. 141.

²³⁴ Arendt H. Between Past and Future. New York: Viking, 1961. P. 210

²³⁵ Arendt H. The Life of The Mind. Harvest Book, 1981. P. 13.

²³⁶ Там само.

Література до розділу 6

1. Агамбен Дж. Что современно? / Дж. Агамбен; пер. с итал. А. Соколовски. – Киев : Дух і літера, 2012. – 78 с.
2. Арент Х. Між минулим і майбутнім / Х. Арентдт. – Київ : Дух і літера, 2002. – 321 с.
3. Базилевич В. Д. Интеллектуальна власність: креативи метафізичного пошуку / В. Д. Базилевич, В. В. Ільїн. – Київ : Знання, 2008. – 687 с.
4. Бауман З. У пошуках центру що тримає / З. Бауман // Глобальні модерності; пер з англ. Т. Цимбал. – Київ : Ніка-Центр, 2013. – С. 201–220.
5. Барбарич Д. Воспитание и образование в тени нигилизма / Д. Барбарич. Ойген Финк // *Δόξα / Докса*. – 2009. – Вып. 14. – С. 404–416.
6. Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология / Ж. Батай; пер. с фр.; сост. С. Н. Зенкин. – М. : Ладомир, 2006. – 742 с.
7. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцев. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
8. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман; пер. с англ. под ред. Ю. Асочаков. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
9. Баумейстер А. Біля джерел мислення і буття / А. Баумейстер. – Київ : Дух і літера, 2012. – 480 с.
10. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : 1979. – 423 с.
11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – М. : Academia, 2004. – 944 с.
12. Бибихин В. В. Ницше в поле европейской мысли / В. В. Бибихин // Ницше и современная западная мысль: сб. статей / под ред. В. Каплуна. – СПб. ; М. : Летний сад, 2003. – С. 330–345.
13. Бланшо М. Опыт-предел / М. Бланшо // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб. : Мифрил, 1994. – 346 с.
14. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. Д. Кралечкин. – М. : Академ. проект, 2007. – 335 с. – (Серия «Философские технологии»).
15. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с. – (Серия «Мыслители XX века»).
16. Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М. : Рудомино, 1995. – 172 с.
17. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с. – (Серия «Мыслители XX века»).
18. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV– XVIII вв. / Ф. Бродель; пер. с фр. Л. Е. Куббеля; в 3-х т. – Т. 2. Игры обмена. – М. : Весь мир, 2006. – 672 с.
19. Бурдьё П. Производство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж-К. Пассрон; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с. – (Серия «Образование: мировой бестселлер»).
20. Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть / П. Бурдьё // THESIS. – 1993. – № 2. – С. 137–150.
21. Вайсман Д. Времени в обрез: ускорение жизни при цифровом капитализме / Д. Вайсман; пер. с англ. Н. Эдельман. – М. : Дело, 2019. – 304 с.
22. Ваттимо Д. После христианства / Д. Ваттимо; пер. с итал.: Д. В. Новиков. – М. : Три квадрата, 2007. – 160 с.
23. Визгин В. Генеалогический проект Мишеля Фуко: онтологические основания / В. Визгин // Мишель Фуко и Россия: сборник статей / под ред. О. Хархордина. – СПб. : Летний сад. – 2001. – С. 96–110.
24. Возняк В. С. Творчество и красота / В. С. Возняк // Национальная стихия творчества: время и трансгрессия: сборник статей / под ред. Г. Е. Аляева, О. Д. Маслобоевой. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2017. – С. 36–45.

25. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей: [черновики и наброски из наследия Фридриха Ницше 1883–1888 годов в редакции Элизабет Фёрстер-Ницше и Петера Гаста] / пер. с нем. – М. : Культурная революция, 2016. – 824 с.
26. *Гвардини Р.* Конец нового времени / Р. Гвардини // *Вопрос философии.* – 1990. – № 4. – С. 127–163.
27. *Гегель Г.* Лекции по философии истории / Г. Гегель; пер. А. М. Водена. – СПб.: Наука, 1993. – 480 с.
28. *Горбунова Л.* Лімінальність як концепт філософії (до обґрунтування трансформативного навчання) / Л. Горбунова // *Філософія освіти.* – 2015. – № 2. – С. 65–94.
29. *Горбунова Л. С.* Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л. Горбунова. – Суми : Універ. книга, 2015. – 710 с.
30. *Горц А.* Нематериальное. Знание, стоимость и капитал / А. Горц; пер. с нем. и фр. М. М. Сокольской. – М. : Высшая школа экономики, 2010. – 208 с. – С. 162–192. – (Серия «Социальная теория»).
31. Гуманитарное знание и вызов времени / отв. ред. и сост. С. Я. Левит. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, Универ. книга, 2014. – 272 с.
32. *Гьосле В.* Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле; пер. з нім.; примітки та післямова А. Єрмоленко. – Київ : Лібра, 2003. – 248 с.
33. *Делез Ж.* Логика смысла / Ж. Делез; пер. с фр. Я. И. Свирский. – М. : Академ. проект, 2011. – 472 с.
34. *Делез Ж.* Ницше и философия / Ж. Делез; пер. с фр. О. Хома; под ред. Б. Скуратов. – М. : Ad Marginem, 2003. – 392 с.
35. *Делез Ж.* Различие и повторение / Ж. Делез; пер. с франц. Н. Б. Маньковская, Э. П. Юровская. – СПб. : Петрополис, 1998. – 384 с.
36. *Делез Ж.* Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари; пер. с фр. и послесл. С. Зенкина. – М. : Академический Проект, 2009. – 260 с.
37. *Джеймисон Ф.* Постмодернизм, или культурная логика позднего капитализма / Ф. Джеймисон; пер. с англ. Д. Кралечкина. – М. : Институт Гайдара, 2019. – 808 с.
38. *Длигач А.* Искусственный интеллект успешно управляет каждым из нас / А. Длинч // *Економічні новини.* – URL: <http://enovosty.com/blogs/full/810-iskusstvennyjintellekt-uspeshno-upravlyaet-kazhdym-iz-nas>.
39. *Донскіс Л.* Влада та уява. Стідії з питань політики та літератури / Л. Донскіс; пер. О. Буценко. – Київ : Спадщина, 2012. – 280 с.
40. *Драйден Г.* Революція в навчанні / Г. Драйден, Д. Вос; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
41. *Дракер П.* Посткапиталистическое общество / П. Дракер // *Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология* / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia. 1999. – С. 60–100.
42. *Друкер П.* Эпоха разрыва. Ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Друкер; пер. с англ. – М. : Вильямс, 2007. – 336 с.
43. *Емелин В. А.* Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // *Вопросы философии.* – 2015. – № 2. – С. 15–24.
44. *Замятина Н. Ю.* Креативный класс, символический капитал и территория / Н. Ю. Замятина // *Общественные науки и современность.* – 2013. – № 4. – С. 130–139.
45. *Зиммель Г.* Созерцание жизни. Четыре метафизические главы / Г. Зиммель // *Избранное*; пер. с нем. М. И. Левина и А. М. Руткевич. – Т. 2. – М. : Юрист, 1996. – 608 с.
46. *Зомбарт В.* Буржуа: евреи и хозяйственная жизнь / В. Зомбарт; пер. с нем. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 624 с.
47. *Зомбарт В.* Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека / В. Зомбарт; пер. с нем. // *Собрание соч. в 3-х т. – Т. 1.* – СПб. : Владимир Даль, 2005. – 443 с.

48. Зязюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав / І. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 7–20.
49. Йоас Х. Креативность действия / Х. Йоас; пер. с нем. – СПб. : Алетейя, 2005. – 320 с.
50. Камю А. Творчество и свобода. Сборник / А. Камю; пер. с фр. Составление и предисловие К. Долгова. – М. : Радуга, 1990. – 608 с.
51. Канетти Э. Человек нашего столетия / Э. Канетти; пер. с нем; сост. и авт. предисл. Н.С. Павлов. – М. : Прогресс, 1990. – 478 с.
52. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? / И. Кант // Сочинения. В 8-ми т. – Т. 8. – М. : Чоро, 1994. – 718 с.
53. Кастельс М. Могущество самобытности / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – С. 345.
54. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратан; Гос. ун-т. Высш. шк. экономики. – М. : Высшая школа экономики, 2000. – С. 35.
55. Корсани А. Капитализм, биотехнонаука и неоллиберализм / А. Корсани // Нематериальное. Знание, стоимость и капитал / А. Горц; пер. с нем. и фр. М. М. Сокольской. – М. : Гос. ун-т «Высшая школа экономики», 2010. – 208 с. – (Серия «Социальная теория»).
56. Кремень В. Г. Освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства / В. Г. Кремень. – URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Osvitavumovaxinnovaciinogorozvutkususplstva.pdf.
57. Култаєва М. Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах / М. Култаєва // Філософія освіти. – 2017. – № 1. – С. 153–195.
58. Лем С. Сумма технологий / С. Лем; пер. под. общ. ред. Ф. Шариков. – М. : Текст, 1996.
59. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н. А. Шматко – М. : Ин-т эксперимент. социологии; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с. (Серия «Gallicinium»).
60. Липовецки Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки; пер. с франц. В. В. Кузнецов. – СПб. : Владимир Даль, 2001. – 317 с.
61. Липовецки Ж. Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе / Ж. Липовецки; пер. с фр. Ю. Розенберг; под науч. и лит. ред. А. Марков. – М. : Новое литературное обозрение, 2012. – 336 с. – (Серия «Библиотека журнала “Теория моды”»).
62. Лімонченко В. В. Ніцшеанство: як сумісні нігілізм та філософія життя? / В. В. Лімонченко // Людинознавчі студії: збірник наукових праць. – 2020. – № 40. – С. 72. – (Серія «Філософія»).
63. Лэш С. Хозяйства знаков и пространства (введение) / С. Лэш, Джон Урри // Экономическая социология. – 2008. – № 4. – С. 51–52.
64. Лютий Т. В. Нігілізм: анатомія ніщо / Т. В. Лютий. – Київ : ПАРАПАН, 2002. – С. 7.
65. Мазараки А. А. Философия денег : монография / А. А. Мазараки, В. В. Ильин. – Киев : Киев. нац. торг.-эконом. ун-т, 2004. – 719 с.
66. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Доклады, статьи, философские заметки / М. Мамардашвили; сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. – М. : Прогресс, 1992. – 416 с.
67. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки / М. К. Мамардашвили; под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – М. : Лабиринт, 1996. – 432 с.
68. Мартыянов В. С. Креативный класс – креативный город: реальная перспектива или утопия для избранных? / В. С. Мартыянов // Мировая экономика и международные отношения. – 2016. – Т. 60. – № 10. – С. 41–51.
69. Маслов А. О. Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія / А. О. Маслов. – Київ : Аграр Медіа Груп, 2012. – 432 с.
70. Матковська О. Й. Орвеллівська новомова та сучасний дискурс / О. Й. Матковська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – 2012. – Вип. 26. – С. 185–188. – (Серія «Філологічна»).

71. *Межуев В. М.* Идея культуры / В. М. Межуев. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
72. *Мельник В. Л.* Цивілізаційні запити та соціоантропологічні виміри науково-технічної раціональності / В. П. Мельник // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей: матеріали III Міжнр. філософ.-економ. читань. – Львів, 2010. – С. 55.
73. *Мокир Дж.* Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний / пер. с англ. Н. Эдельмана; под ред. М. Ивановой. – М. : Изд. Ин-та Гайдара, 2012. – 408 с.
74. *Муравьев В. Н.* Овладение временем / В. Н. Муравьев. – М. : РОССПЭН, 1998. – 320 с.
75. *Мэддисон Э.* Контуры мировой экономики в 1–2030 гг. Очерки по макроэкономической истории / пер. с англ. Ю. Каптуревского; под ред. О. Филатовой. – М. : Изд. Ин-та Гайдара, 2012. – 584 с.
76. *Мясникова Л. А.* Экономика постмодерна и отношения собственности / Л. А. Мясникова // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 4–12.
77. *Ницше Ф.* К генеалогии морали. Poleмическое сочинение // Ницше Ф. Сочинения: в 2-х т. / пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьяна. – М. : Мысль, 1990. – Т. 2. – 829 с.
78. *Ницше Ф.* Так казав Заратустра. Жадання влади / Ф. Ніцше; пер. з нім. А. Онишко, П. Тарашук. – Київ : Основи, 1993. – 362 с.
79. *Нордстрем К.* Бизнес в стиле фанк: Капитализм пляшет под дудку таланта / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале; пер. с англ. П. Павловский. – 3-е изд. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 288 с.
80. *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. – М. : Наука, 1991. – 408 с.
81. *Осипов Г. В.* Общество знания: История модернизации на Западе и в СССР / Г. В. Осипов, С. Г. Кара-Мурза. – М. : ЛИБРОКОМ, 2013. – С. 88.
82. *Петрушенко В. Л.* Иов или о человеческом самостоянии / В. Л. Петрушенко. – Львів : Новий світ–2000, 2008. – 340 с.
83. *Пролесев С.* Репресивність сучасної економіки / С. Пролесев // Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей: зб. наук. пр. – Київ, 2017. – С. 14–17.
84. *Раджан Р. Г.* Линии разлома: скрытые трещины, все еще угрожающие мировой экономике / Р. Г. Раджан; пер. с англ. И. Фридмана при участии Н. Эдельмана. – М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2011. – С. 100–101.
85. *Ребрій О. В.* Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія / О. В. Ребрій. – Харьков : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 376 с.
86. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление личностью / К. Роджерс; пер. с англ. Е. И. Исенина. – М. : Прогресс, 1994. – С. 227–228.
87. *Родрик Д.* Когда идеи важнее интересов: предпочтения, взгляды на мир и инновации в экономической политике / Д. Родрик // Вопросы экономики. – 2015. – № 1. – С. 22–44.
88. *Розенберг Н.* Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира / Н. Розенберг, Л. Бирцдел. – М. ; Челябинск : Социум; ИРИСЭН, 2015. – 448 с.
89. *Савчук В.* Приговор дна / В. Савчук, К. Очеретяный // Художественный журнал. – 2018. – № 107. – URL: <http://moscowartmagazine.com/issue/85/article/1868>.
90. *Сакайя Т.* Стоимость, создаваемая знаниями, или история будущего / Т. Сакайя // Новая индустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – С. 348.
91. *Сергеев В. М.* Инновации как политическая проблема / В. М. Сергеев // Полития. – 2008. – № 1. – С. 114–125.
92. *Скринник З. Е.* Українська людина в лабіринтах огрошевленого світу / З. Е. Скринник // Університетська кафедра. – 2013. – № 2. – С. 45–56.
93. *Твисс Б.* Управление научно-техническими нововведениями / Б. Твисс; пер. с англ. К. Ф. Пузыня. – М. : Экономика, 1989. – С. 31–36.
94. *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2003. – 669 с. – (Серия «Philosophy»).

95. *Тоффлер Э.* Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2004. – 557 с. – (Серия «Philosophy»).
96. *Тулъчинский Г. Л.* Постчеловеческая персонология. Новые перспективы рациональности и свободы / Г. Л. Тулъчинский. – СПб. : Алетей, 2002. – 680 с.
97. *Тургенев И. С.* Письмо Случевскому К. К. от 14(26).04.1862 / И. С. Тургенев // Полное собрание сочинений и писем в 28-ми т. – Т. 4. Письма. – М.-Л. : Наука, 1962. – С. 380.
98. *Туроу Л.* Будущее капитализма / Л. Туроу // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.
99. *Уэбстер Ф.* Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер; пер. с англ. М. В. Арапов, Н. В. Малыхина; под. ред. Е. Л. Варганова. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
100. *Федулова Л. І.* Теоретичні конструкції креативної економіки / Л. І. Федулова // Економічна теорія та право. – 2017. – № 4 (31). – С. 48–63.
101. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя.* – Київ : Пед. думка. – 2008. – 472 с.
102. *Філянїна Н. М.* Концепція цінності та самоцінності природи та система освіти / Н. М. Філянїна // Філософія та політологія в контексті сучасної культури. – 2016. – Т. 5. – № 14. – С. 51–55.
103. *Флориди Р.* Креативный класс. Люди, которые меняют будущее / Р. Флорида; пер. с англ. А. Константинов. – М. : Классика-XXI, 2007. – 430 с.
104. *Франк С. Л.* Этика нигилизма / С. Л. Франк // Вехи. Из глубины. – М. : Правда, 1991. – С. 167–199.
105. *Франкль В. Э.* Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Э. Франкль; пер. с англ. С. С. Панкова. – Новосибирск : Сибир. универ. изд-во, 2011. – 105 с. – (Пути философии).
106. *Фуко М.* Нужно защищать общество: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. – СПб. : Наука, 2005. – 312 с.
107. *Фуко М.* О трансгрессии / М. Фуко // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб. : Мифрил, 1994. – С. 111–131.
108. *Хабермас Ю.* Модерн – незавершенный проект / Ю. Хабермас // Политические работы; пер с нем. Б. М. Скуратов. – М. : Праксис, 2005. – 368 с.
109. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Библихин. – М. : Республика, 1993. – С. 187–188.
110. *Хамидов А. А.* Пространственно-временная архитектура культуры / А. А. Хамидов // Человек, история, культура: к 90-летию Э. В. Ильенкова: монография; под общ. ред. Е. В. Маресевой, Н. В. Гусевой. – Усть-Каменогорск, 2014. – 380 с.
111. *Харарі Ю. Н.* Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього / Ю. Н. Харарі; пер. з англ. Я. Лебеденко. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. – 544 с.
112. *Хоркхаймер М.* Дialectика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно; пер. с нем. М. Кузнецова. – М. ; СПб. : Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.
113. *Хоружий С.* Злоключения традиции, или Почему нужно защищать традицию от традиционалистов / С. Хоружий // Вопросы философии. – 2017. – № 9. – С. 104–120.
114. *Шумпетер Й. А.* Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Й. А. Шумпетер; пер. с нем. В. С. Автономова, М. С. Любского, А. Ю. Чепуренко. – М. : Эксмо, 2008. – 864 с.
115. *Щитцова Т.* Какой кризис? Чья рациональность? Переосмысливая понятие натальности Ханны Арндт в свете современных вызовов университетского образования / Т. Щитцова // The Ideology and Politics Journal. – 2019. – № 2 (13). – С. 8–19.
116. *Юнгер Э.* Через линию / Э. Юнгер // Политическая концептология. – 2009. – № 2. – С. 251–279.
117. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс; пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Серия «Мыслители XX века»).

118. *Anderson B.* Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism / B. Anderson. – Verso Books, 2006. – 180 p.
119. *Arendt H.* Between Past and Future / H. Arendt. – N. Y. : Viking, 1961. – 246 p.
120. *Arendt H.* The Life of the Mind / H. Arendt. – San Diego ; N. Y. ; London : A Harvest Book-Harcourt, Inc., 1981. – 521 p.
121. *Bell D.* The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / D. Bell. – New York : Basic Books, 1973. – 507 p.
122. *Blake N.* Education in an Age of Nihilism: Education and Moral Standards / N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish. – Routledge, 2012.
123. *Eriksen T. H.* Tyranny of the moment : fast and slow time in the information age / Thomas H. Eriksen. – London : Pluto Press, 2001. – 180 p.
124. *Foucault M.* Nietzsche, Genealogy, History / M. Foucault // Language, Counter-Memory, Practice : Selected Essays and Interviews / ed. and trans. D. F. Bouchard and S. Simon. – Ithaca, New York : Cornell University Press, 1977. – P. 139–164.
125. *Foucault M.* Dits et écrits. 1954–1988 / M. Foucault. – Paris : Gallimard, 1994, v. IV. – P. 568–569.
126. *Gellner E.* Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals / E. Gellner. – Hamilton, London, 1994. – 240 p.
127. *Gordon R. L.* The Market Colonization of Intellectuals / R. L. Gordon. – 2010. – URL: <http://truth-out.org/archive/component/k2/item/88870-the-market-colonization-of-intellectuals?Itemid=228article>.
128. H&M CEO Sees «Terrible» Fallout as Consumer Shaming Spreads – URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-10-27/h-m-ceo-sees-terrible-fallout-as-consumer-shaming-spreads>.
129. *Hall S.* Can you tell if this was written by a robot? 7 challenges for AI in journalism / S. Hall // World economic forum. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/can-you-tell-if-this-article-was-written-by-a-robot-7-challenges-for-ai-in-journalism/>.
130. *Howkins J.* The Creative Economy: How People Make Money from Ideas. / J. Howkins; 2-ed. – London: Penguin, 2013. – 304 p.
131. *Lash S.* Economies of Signs and Space / S. Lash, J. Urry. – London : Sage, 1994. – 360 p.
132. OECD/Eurostat. OSLO Manual 2018: Guidelines for Collecting Reporting and Using Data on Innovation. – 4th Edition, The Measurement of Scientific Technological and Innovation Activities, OECD Publishing. – Paris ; Luxembourg : Organisation For Economic Co-Operation And Development, 2018. – URL: http://icct.by/Docs/news/2018/10/2018-10-6_01/Oslo_Manual_2018_4th_Edition_EN.
133. *Russell B.* Principles of Social Reconstruction / B. Russell. – London : George Allen & Unwin LTD, 1916. – P. 165–166.
134. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. By Samuel Bowles and Herbert Gintis. – New York : Basic Books, 1976. – P. 15.
135. *Todorov T.* The Uses and Abuses of Memory / T. Todorov // What Happens to History: The Renewal of Ethics in Contemporary Thought; trans. Lucy Golsan, in Howard Marchitello (ed.). – London : Routledge, 2001. – P. 21.
136. *Toffler A.* Future shock / A. Toffler. – New York : Bantam, 1971. – P. 95–120.
137. *Weber M.* Röscher und Knies und die logischen Probleme der historischen Nationalökonomie / M. Weber // Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. – Tübingen, 1973. – S. 1–145.

Розділ 7.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНО-МЕНТАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СУСПІЛЬСТВА

Розвиток особистості не відбувається поза соціумом, і завжди зазнає впливу спільноти, у межах якої вона формується. Сучасне покоління здебільшого виховується на засадах космополітизму та мультикультуралізму. Однак не можна ігнорувати той факт, що важливу роль у формуванні особистості відіграє суспільна та національна самоідентифікація. Людина за своєю екзистенцією є історичною, а її життєсвіт – вкоріненим у соціум. Тому якщо говорити про розвиток творчих здібностей людини, то він завжди відбувається в рамках взаємодії індивідуальної людської психіки та соціально-психологічних факторів. Творча людина виступає як своєрідна подвійність, яка, з одного боку, є по-людськи особистим, а з іншого – позбавленим особистісного творчим процесом¹.

Отже, не доцільно визначати людську творчість лише як продукт особистісного здобутку, а потрібно враховувати вплив об'єктивних факторів на її становлення та розвиток.

У цьому розділі пропонується розглянути, яким чином можливе конструювання творчої особистості в контексті розвитку суспільства як націостановлення. У межах актуального дослідження нація розглядається не як сукупність соціально-політичних процесів (що є скоріше результатом), а як фундаментальна філософсько-психологічна категорія, що зумовлює функціонування та розвиток спільноти. Становлення нації постає не просто як політичний процес, а як результат впливу психологічно-ментальних структур, які можна визначити як національний характер.

Можна погодитися з думкою низки філософів, психологів і націологів (*О. Бауер, Ю. Вассиан, І. Огієнко, Р. Шпрінгер* та ін.) стосовно того, що «внутрішні» ментально-психологічні характеристики нації визначають її як сукупність активних особистостей, які творять історичний процес. Саме психологічно-ментальні характеристики нації є тим фундаментом, на якому емпіричні події постають як історичні факти.

Становлення нації передбачає реалізацію творчих можливостей людської духовності. Отже, нація творить людей, а креативні люди творять націю як суспільство. Розв'язання всіх суспільно-політичних проблем треба шукати «зсередини» – у глибинах характеру пересічного члена соціуму, його нетворчій природі: «У ментальності індивідуальне і суспільне органічно зливаються і стають нерозривним, тому менталітет народу постає

¹ Юнг К.-Г. Психологія і поезія. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. Львів: Літопис. С. 104.

ментальністю його окремих представників»². Лише зосередившись на психологічно-ментальних характеристиках народу як етнічного масиву, можна зрозуміти яким є механізм трансформації етнічної пасивної спільноти у творчу націю. Саме аналіз характеру народу може слугувати «точкою відліку», з якої можна вивести механізм його перетворення на націю як суб'єкт історичного процесу. І саме в контексті націотворчих суспільних процесів є доцільним розглядати активний творчий розвиток особистості.

Доцільно звернутися до дефініції поняття національного характеру, згідно з якою: «національний характер – це сукупність психологічно-ментальних та поведінкових ознак, особливостей притаманних певній етнонаціональній спільноті»³. Суспільна психологія визначає, що національний характер формується історично і є продуктом досвіду всієї нації, який здатен найкраще виразити істотні ознаки її членів⁴. Проте ментально-психологічні структури хоч і формуються під впливом різних історичних факторів, проте піддаються трансформації досить важко. Ментальність постає досить стабільним відносно динаміки історичного процесу, утворенням, тобто ментальні структури, таким чином, слугують одночасно і утворювальною основою, і перешкодою для історичного руху⁵. Нижче буде розглянуто роль творчої активної особистості у формуванні історичного процесу, і відповідно, проаналізовано сам креативний потенціал процесів націостановлення як передумови формування всебічно розвиненої особистості.

Стратегія формування творчої особистості є комплексною та багатогранною, і має формуватися як на індивідуальному рівні, так і на суспільно-психологічному. Спроба пов'язати концепт творчості з поняттями «суспільство», «нація», «націостановлення», «національна ідея», «спрямована воляова активність», «національний геній» тощо має розкрити природу творчості як активної спрямованої діяльності, а також обґрунтувати конструктивний взаємозв'язок суспільства як нації та творчої особистості.

7.1. Соціально-психологічні передумови розвитку творчої особистості в процесах націотворення

Однією з ключових тез у процесі дослідження взаємозв'язку націостановлення та розвитку творчих здібностей людини є принципове розрізнення понять «народ» і «нація» на психологічно-ментальному рівні.

На нашу думку, під час аналізу взаємозв'язку ментально-психологічних характеристик нації та творчих здібностей людини, потрібно чітко розрізнити терміни «народ» і «нація» не лише на «зовнішньому» суспільно-політичному рівні, а й на «внутрішньому» ментальному. Підсумовуючи дослідження представників суспільної психології та націології (*О. Бауера*,

² Стасевська О. А. Національний ментальний простір українського суспільства. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2017. № 2. С. 364.

³ Швецова А. В. Національний характер як феномен культури. Сімферополь: Таврія, 1999. С. 214.

⁴ Полякова А. С. К проблеме становления украинского национального характера. *Национальная психология и духовные ценности народа*. Днепропетровск: ДГУ, 1994. С. 12–14.

⁵ Башкеева Е. Н. Проблема ментальностей: новые подходы к культуре. *Национальная психология и духовные ценности народа*. ДГУ, 1994. С. 82.

Ю. Вассіяна, В. Вундта, Г. Гердера, М. Лацаруса, І. Огієнка, Х. Штейнталя), ми спробуємо здійснити аналіз креативного потенціалу особистості як активного представника нації, протиставивши його «пасивному» індивіду, представнику народу як етнічної спільноти.

Разом з ототожненням понять «етнос», «народ», «нація» з в ракурсі психологічних характеристик, ми пропонуємо розглянути підходи, згідно з якими поняття «нація» постає як антипод етнічному. Наприклад, представник української націології Ю. Вассіяна розглядає «народ» як етнічну спільноту, що за своїми психологічно-ментальними характеристиками є нездатною до творчості. Вона підсумовується мислителем як «пасивний, існувальний тип людини» із психологією «осілого гречкосія-хлібороба»⁶. Отже, у цьому випадку ментальність народу як етнічної спільноти робить його нездатною до активних дій, і скоріше перешкоджає націостановленню, ніж сприяє йому. Якщо формування спільноти як народу є об'єктивним закономірним процесом об'єднання людей (що зумовлено соціальним інстинктом), то формування нації потребує великих духовних творчих зусиль.

Яким чином взаємопов'язані нація та творчість? Якщо знову звернутися до націологів, що досліджували націю як національний характер (О. Бауер, Ю. Вассіяна, І. Огієнка та ін.), то можна побачити, що саме на рівні нації відбувається перетворення індивіда на творчу особистість (яка стає суб'єктом історії), а також виникає духовна єдність між особистостями (які виступають творцями суспільних цінностей).

У своєму духовному розвитку індивід проходить три стадії: усвідомлення самого себе, усвідомлення себе на рівні суспільства та усвідомлення себе як такої, що підноситься над суспільством і здатної до творчості. Перші дві стадії є закономірними й об'єктивними, оскільки соціальність є важливою характеристикою людини. Людина не може існувати поза соціумом, адже соціальність вкорінена в ній на біологічно-інстинктивному рівні. У своїй праці «Індивідуальність – індивідуум» Ю. Вассіяна доводить, що потреба спільності постає як модифікований інстинкт страху – інстинкт, що змушував людей об'єднуватися. Для людини є неприродним залишатися поза суспільством. «“Боротьба одиниці проти суспільності” – такий вислів внутрішньо суперечливий з уваги на неможливість у неї протисуспільних інстинктів... Природна орієнтація людини – соціальна, і глибина її соціальності сягає в позаісторичні часи органічного розвитку...»⁷, – так мислитель визначає другу стадію духовного розвитку індивіда.

Проте історичний досвід доводить, що індивід не може залишатися на рівні первинних і модифікованих інстинктів. Те, що людина живе за правилами та традиціями, встановленими в суспільстві, фактично постає процесом вегетації – відтворення індивіда в іншому. Проте людина у своєму духовному розвитку намагається піднятися вище – пізнати сенс власного індивідуального розвитку, проявити свій креативний потенціал і створити щось якісно нове – спрямувати, об'єктивувати себе в принципово новому творінні; усвідомити себе творчим началом, що впливає на світобудову.

Якщо в біологічному житті людини не відбувається жодних принципових змін, то її організм функціонує за раз і назавжди визначеними принципами, то в духовному житті людина є здатною виступати творцем та усвідомити себе духовною істотою.

⁶ Вассіяна Ю. І. Пашифізм та психологія української миролюбності. Суспільно-філософські нариси. Чикаго: Самостійна Україна, 1958. С. 10.

⁷ Вассіяна Ю. І. Індивідуальність – Індивідуум. Суспільно-філософські нариси. Торонто: Золоті Ворота, 1957. С. 24.

Отже, людину як соціальна істота не можна розглядати поза соціумом. Соціальність як даність є передумовою існування людини: «...Людина ж, яка також зберігає фізіологічну життєздатність поза соціумом, стикається з фатальним браком матеріальних засобів та інформаційних джерел, що необхідні для життя, екологічно неспроможна»⁸. Проте постає винятково культурним утворенням: «Якщо ж йдеться про включення людини в певну культуру, то саме тут на передній план виходить нація. Культура завжди національна, позанаціональної культури не існує»⁹.

У цьому випадку ми можемо розмежувати соціальний інстинкт і соціальність як культурну спільність. Якщо соціальний інстинкт є природною характеристикою людини та передумовою її існування, то соціальність як культурна спільність постає надбанням людської духовності. Специфіка такого розмежування полягає в тому, що нам необхідно відрізнити процес націотворення від процесу функціонування народності. Вище нами було визначено, що етнічне суспільство не є суб'єктом історичного процесу, чому заважають його ментальні характеристики. Тобто можна дійти висновку, що етнічне суспільство в загальному сенсі не є творцем культурних цінностей, а існує на рівні соціального інстинкту. Таким чином, ми можемо говорити про соціальність як про суспільний інстинкт, який наявний на рівні етносу, коли відсутній процес націогенезу, а також про соціальність як про витвір культури, що формується в процесі націостановлення.

Лише на етапі духовного усвідомлення можна говорити: про націю, яка виступає підставою людської соціальності, тобто інстинктивним чином надає сенс спільності як ціннісно-орієнтованому суспільству, поєднаному своєрідними духовно-вартісними зв'язками; про окрему спільність як про свідомо організоване суспільство з власними соціальними інститутами, системою цінностей і культурними надбаннями можна лише на рівні нації. Нація постає єдиною можливим засобом організації культурних суспільних відносин.

Визначаючи націю як результат людського розвитку можна врахувати думки *Е. Ренана*, *М. Міхновського*, *Д. Донцова*, *Ю. Вассіяна* та ін. стосовно того, що нація є динамічним утворенням, яка твориться особистостями. Головною умовою існування нації є духовна, активна, орієнтована ціннісним чином людина, яка своєю діяльністю створює можливість для розвитку спільноти та виступає творцем суспільних цінностей. Отже, існування нації як організованої спільноти є можливим лише в духовному світі людської особистості на психологічно-ментальному рівні.

У контексті суспільної психології доцільно відкинути будь-які емпіричні критерії визначення нації, оскільки нація за своєю суттю може виступати виключно як царина духовного життя. Визначати націю як суспільну єдність ми можемо лише на рівні відчуття духовної спорідненості, на рівні усвідомлення ідеї цієї єдності. Такі ознаки, як спільність території, спільність походження, мова, релігія традиції, спільне минуле тощо або зовсім не мають визначатися як вагомі, або відігравати в теорії нації другорядну роль та тлумачитися лише як наслідки духовної єдності національної спільноти.

Концепції «внутрішньої» теорії нації переконливо доводять, що формування творчих здібностей особистості відбувається на психологічно-ментальному рівні та є співзвуч-

⁸ Свідзінський А. Юліан Вассіян і проблеми сучасного державотворення в Україні. *Універсум*. 2000. № 7–10. С. 81.

⁹ Там само. С. 10.

ним процесу націостановлення. Процес перетворення народу як етнічного «соціально-пасивного» соціуму на націю, тобто якісну активну творчу спільноту, що здатна творити історію, може відбутися лише завдяки діяльності творчої вольової особистості в межах єдиного духовного принципу як консолідаційного фактора.

7.2. Національна ідея як чинник формування творчої особистості

Оскільки постулювання єдиного духовного принципу не означає пояснення природи нації, то необхідно дослідити яким чином можна розкрити природу цього принципу як консолідаційного фактора та виявити його прояви в динаміці процесу націостановлення.

Аналізуючи «внутрішню» структуру нації як сукупності психологічно-ментальних характеристик, ми намагаємося визначити її головні складові. Відповідно до концепцій вітчизняних націологів (*В. Липинський, Д. Донцов, М. Сціборський, Ю. Вассиян, І. Огієнко, М. Шлемкевич* та ін.), можна визначити однією з головних психологічно-ментальних характеристик нації саме національну ідею, яка об'єднує спільноту на внутрішньо-інтуїтивному рівні та збігається з поняттям єдиного духовного принципу як консолідаційного фактора.

Термін «національна ідея» є багатоаспектним і багатофункціональним поняттям, який досліджується в межах різних наук – історії, психології, соціології, політології, філософії. У цьому випадку об'єктом нашого аналізу виступає саме креативно-функціональний потенціал поняття «національна ідея». Головною задачею є зрозуміти сутність національної ідеї як чинника формування творчої особистості на психологічно-ментальному рівні, що надалі знаходить своє фактичне відображення в продуктах творчості як окремої людини, так і суспільства.

На сучасному етапі термін «національна ідея» зустрічає чимало скептиків, що пов'язано з плюралізмом підходів до його визначення: соціально-демократичний (*В. Винниченко, М. Грушевський, М. Драгоманов* та ін.), державницький (*Ю. Бадзьо, С. Гелей, Ф. Медвідь, А. Фартушиний*), владний (*О. Білий, Є. Бистрицький*), антропологічний (*Є. Андрос*), синтетичний (*О. Забужко*) та ін. Відсутність єдиного тлумачення національної ідеї призводить до політичних та ідеологічних спекуляцій, що ставить під сумнів наукову релевантність цього поняття: «Побутові уявлення про національну ідею лише затумують її зміст – і користь від них дуже сумнівна»¹⁰.

Предметом нашого розгляду є не політологічні концепції, які розглядають національну ідею лише як дієвий інструмент суспільно-політичних процесів. Ми спробуємо здійснити філософську рефлексію над національною ідеєю як єдиним духовним принципом, який здатен об'єднати суспільство не лише на емпіричному, а й на психологічно-ментальному рівні та розкрити його творчий потенціал. У цьому випадку національну ідею потрібно розглядати як позачасову єдність людських особистостей, які пов'язані спільною метою та діяльністю.

¹⁰ *Гринів О.* Українська національна ідея як проблема науки. Етнічна історія народів Європи. 2001. Вип. 9. С. 7.

Варто підсумувати та визначити головні підходи до визначення національної ідеї¹¹.

1. Національна ідея може існувати суб'єктивно в ролі індивідуального принципу (В. Горський, О. Сугоняко та ін.).

Проте в цьому випадку ми зіштовхуємо з потенційним ризиком підняти до рівня національної ідеї будь-яку ціннісно-світоглядну настанову, що надалі може призвести до нівеляції змісту самого поняття. В умовах демократичного постмодернового суспільства з психологією «споживача», де панує парадигма «попит – пропозиція», дуже небезпечно зосереджуватися на виключній індивідуалізації національної ідеї. Кожен член суспільства може просто почати розуміти її по-своєму.

2. Національна ідея – об'єктивна незалежна сутність (Ю. Бадзьо, О. Тимошенко та ін.). Ідея нації існує об'єктивно. Незалежно від діяльності людей, її просто потрібно побачити чи відшукати¹² – у світовій історії, культурі, мові тощо.

Застосовуючи подібний об'єктивно-ідеалістичний підхід, ми відмовляємося від розгляду національної ідеї як фактора впливу розвитку творчих здібностей людини. Адже тут говориться як своєрідний наперед даний духовний принцип, який, на нашу думку, більшою мірою є догматичним, ніж здатним до розвитку та трансформації.

3. Національна ідея – національна свідомість (Л. Лук'яненко, А. Черненко, О. Забушко та ін.). Члени суспільства як нації мають усвідомити ідею державності, яка здатна їх об'єднати на етнічному, суспільно-політичному та культурному рівнях. «Національна ідея – це свідоме утвердження нації в усіх проявах її етнічної сутності»,¹³ – стверджує Л. Лук'яненко у своїй праці «Національна ідея та національна воля»

Так, на ментально-психологічному рівні етнічне та національне не ототожнюються, а скоріше протиставляються. Етнос виступає як кількісне, пасивне та нетворче начало, яке, на відміну від нації, зводить до мінімуму креативний творчий потенціал сучасного суспільства. Тому погоджуючись із тим, що національна ідея існує як єдиний принцип, який має бути усвідомлений нацією на психологічному рівні, потрібно чітко розмежувати етнічне та національне.

Кожен із цих підходів абсолютизує певний аспект значення національної ідеї, проте повністю не розкриває концептуальний зміст і креативний потенціал цього поняття. Для продуктивного вивчення концепту «національна ідея» як фактора розвитку творчих здібностей особистості, потрібно розглядати її лише як комплексне поліфункціональне поняття: «Ідея лише тоді має право на практичне застосування, коли вона не нав'язується дійсності, а виводиться з неї, коли вона не претендує на докорінний злам і перетворювання суспільних структур, а може бути використана в ролі засобу створення умов для адаптації людей до цих структур з метою ефективного задоволення потреб»¹⁴. Саме поняття «національна ідея» не є відірваним від націотворчих процесів, які відбуваються в суспільстві як на владно-державному рівні, так і на «внутрішньому» психологічно-ментальному.

¹¹ Сабадуха В. Філософія національної ідеї та концепція особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: Фоліант, 2011. С. 12.

¹² Там само. С. 11.

¹³ Лук'яненко Л. Національна ідея і національна воля. Київ, 2006. С. 50.

¹⁴ Пасько Т. І., Пасько Я. І. Громадянське суспільство і національна ідея: Україна на тлі європейських процесів. Компаративні нариси. Донецьк: Східний видавничий дім, 1999. С. 85.

Воно пов'язано з поняттями «історія», «розвиток», «воля», «мета», «особистість» тощо. Ми зможемо розкрити її креативний потенціал лише повністю вибудувавши «внутрішню» темпоральну структуру нації.

Отже, доцільно розглядати весь історичний процес як волевиявлення національної ідеї, що зумовлена конкретною метою, і акцентувати на психологічно-світоглядних характеристиках нації. Етнічні характеристики спільноти не є об'єктом сучасної історії. Лише на рівні нації ми можемо говорити про творчий розвиток та включення до загальносвітового історичного процесу: «За своїм змістом національна ідея – це багатоаспектне, багатогранне поняття, що акумулює фундаментальні цінності й інтереси, які сприяють об'єднанню всіх чи більшості населення країни, незалежно від етнічної належності, соціального становища, а також формує певний ідеал як мету розвитку нації»¹⁵. Фактична «емпірична» історія є лише реалізацією в практичній площині «внутрішніх» характеристик української нації, а всі факти та події, що відбуваються в історії, є результатами саме націотворчих процесів, що відбуваються на психологічно-ментальному рівні суспільства.

У контексті суспільної психології нація у своїй природі має розглядатися у вертикальному вимірі часу, де відбувається безперервна актуалізація національної ідеї як духовного принципу, що об'єднує суспільство. Національна ідея «...має бути пов'язана з менталітетом народу, виходити з глибин його історичного минулого, відповідати вимогам сьогодення та прагненням на майбутнє»¹⁶. Отже, точкою відліку у визначенні нації має виступати її існування у «внутрішньому» часовому вимірі, який, на відміну від «зовнішнього» просторового, дає змогу дослідити процес реалізації національної ідеї в конкретиці людського буття та виявити структуру нації, у межах якої може розвиватися творча особистість. У порівнянні з ситуативними зовнішніми емпіричними націотворчими процесами пріоритетним потрібно визначати внутрішні іманентні закони розвитку нації в часі: «...за всієї змінності зовнішнього обличчя в різні стадії своєї історії нація затримує згадану внутрішню форму, як незмінну детермінанту різних своїх чинностей...»¹⁷.

Щоб зрозуміти креативний потенціал поняття «національна ідея», її необхідно розглядати як єдність об'єктивного та суб'єктивного, минулого та майбутнього. Національна ідея є темпоральною постає єдністю людських особистостей, пов'язаних спільною метою та діяльністю. Ідея впорядковує історичний процес як процес буття нації в тому розумінні, що кожний її член: «живе відчуванням родової свідомості, поширеної не лише на сучасність, але поглибленої в далеку минульість і цілеспрямованої в прийдешність...»¹⁸.

Філософсько-рефлексивний підхід до визначення національної ідеї дає змогу поєднати об'єктивне та суб'єктивне, а також визначити її конструктивний потенціал, здатен реалізувати творчі здібності особистості. Безумовно, національна ідея є об'єктивною необхідністю, що у своєму розвитку враховує динаміку історичних процесів. Суб'єктивність

¹⁵ Карлова В. Національна ідея сучасної України. Вісник Національної академії державного управління. 2010. № 3. С. 23.

¹⁶ Там само. С. 24.

¹⁷ Вассиян Ю. І. Ідеологічні основи українського націоналізму. Твори: в 2-х т. Т. 1: Степовий Сфінкс. Суспільно-філософські нариси. Торонто: Євшан-зілля, 1972. С. 29.

¹⁸ Там само. С. 29.

національної ідеї полягає в її персоналізації, тобто в тому «що кожний суб'єкт діяльності має можливість обирати свої засоби та шляхи реалізації свого об'єктивного ідеалу»¹⁹.

У контексті конструктивного потенціалу варто зазначити, що ідея постає головним механізмом національної самоідентифікації в тому розумінні, що: «Для одиниці нація не є ідеалом, абсолютною вартістю, але ідеєю, формою творчого буття...»²⁰, тобто творча діяльність окремої особистості пов'язана з усвідомленням нею ідеї нації як об'єднувального духовного принципу.

Національна ідея постає невіддільною складовою духовного буття індивіда та реалізується в продуктах його творчості. Відкинувши радикальний суб'єктивізм, можна зазначити, що саме ідея нації може визначати екзистенцію людини в її історично-темпоральному прояві. Вона є об'єднувальним принципом суспільства, адже поєднує індивіда у своїй історичній обмеженості з його минулим і здійснює його проєкцію до майбутнього: «Саме поміщена на глибинний рівень ідентичності в якості само собою зрозумілих істин, ідея нації спрямовує людську діяльність у напрямі, потрібному для продовження і розвитку власного існування»²¹. Національна ідея не є об'єктивно-ідеалістичною, не є трансцендентною «річчю в собі», яка існує поза суб'єктом і незалежно від нього, і, звісно, вона не виступає в ролі недосяжного ідеалу, а є іманентно присутньою в історичній процесуальності.

Ідею не можна розглядати як щось статичне, незмінне, раз і назавжди дане утворення, що потребує лише «відкриття» чи «самопізнання». Якщо за своєю формою ідея виступає духовним принципом, який об'єднує суспільство на рівні нації, то зміст ідеї полягає саме в її актуалізації діяльності творчої особистості. Ми не говоримо про недосяжний містичний принцип, який дається людині наперед, подібно до релігійних істин. Ідеться про конструктивно-функціональний потенціал національної ідеї, про її здатність активізувати людину до творчості, адже: «... національна ідея повинна бути конструктивною, мати реалістичні цілі й спиратися на ефективні соціальні технології їх досягнення»²².

Отже, креативний потенціал національної ідеї як об'єднувального духовного принципу суспільства полягає в її усвідомленні та сприйнятті на психологічному рівні кожним індивідом. Людина усвідомлює й осмислює національну ідею, виходячи з власної неповторної індивідуальності, що може сприяти доповненню цієї ідеї та виробленню нових світоглядних орієнтацій. Ідея водночас постає передумовою і наслідком діяльності особистості: «Одиниця вважається проти нації засобом лише зі становища свідомості, що ідея нації переходить межі її існування... тоді, як вона є ціллю з огляду на обставину, що актуальність самої ідеї зумовлена непереривною присутністю одиниць, які дають їй зміст і удосконалюють його»²³. Тобто національна ідея та креативний потенціал особистості завжди перебуває в діалектичному взаємозв'язку, зумовлюючи розвиток один одного та збагачуючись новим змістом.

¹⁹ *Сабадужа В.* Філософія національної ідеї та концепція особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: Фоліант, 2011. С. 12.

²⁰ *Вассиян Ю. І.* Одиниця і суспільність. *Суспільно-філософські нариси.* Торонто: Золоті Ворота, 1957. С. 9.

²¹ Там само. С. 11.

²² *Карлова В.* Національна ідея сучасної України. *Вісник національної академії державного управління.* 2010. № 3. С. 29.

²³ *Вассиян Ю. І.* Одиниця і суспільність. 1957. С. 11.

Філософська рефлексія, яка здійснена нами в контексті поняття «національна ідея», підтверджує, що зазначений термін не можна витлумачувати ні як термін, який визначає виключно політичний розвиток суспільства, ні як абстрактний відірваний від реального життя трансцендентний досвід. Національна ідея є об'єктивним духовним принципом, що не лише об'єднує людей у спільність на психологічно-ментальному рівні, а й активізує кожного представника спільноти до творчої діяльності.

Поняття «національна ідея» не може вичерпуватися конкретно-іманентним змістом, адже в іншому випадку ми не зможемо нічого сказати про її реалізацію. Тому, визначаючи «внутрішню» структуру нації, необхідно пов'язати ідею з поняттям «мета», до якої ця реалізація спрямована: «...національна ідея є передусім чітко сформульованою метою, до якої прагне нація»²⁴. Переважно це є самостійна, незалежна, соборна держава з чітко окресленими ціннісними орієнтирами – як духовними, так і матеріальними.

Сама мета може приймати різні форми – від політичних програм до конкретних виконавчих актів. Проте жодна форма не буде наповнена змістом, допоки індивід як особистість не усвідомить національну ідею як духовний принцип, що об'єднує суспільство. Принцип, який спрямований до певної мети, активізує людину як особистість здійснювати продуктивну творчу діяльність. Таким чином, національна ідея є вагомим чинником креативності.

7.3. Іntenція вольової активності як домінанта креативності

Отже, творчий потенціал особистості може розкритися в процесі реалізації національної ідеї як об'єднувального духовного принципу. Однак необхідно визначити, яким саме є алгоритм даної реалізації, тобто як відбувається перетворення пасивно-інертного індивіда на активну творчу особистість. Таким чином «внутрішню» ментальну структуру нації потрібно доповнити поняттям «воля» або («вольова активність»), яке виступає зв'язуючою ланкою між ідеєю та метою.

Поняття «воля» вперше розглядали представники німецької філософії другої половини XIX ст., зокрема *А. Шопенгауер* та *Ф. Ніцше*, які стали засновниками волонтаризму – філософського напрямку, де волю розглядають як головний принцип та першопричину буття. У своїй праці «Світ як воля і уявлення» *А. Шопенгауер* визначає волю як основну сутність, що є внутрішньою мотивацією будь-яких явищ, передумовою будь-якого діяння. Усі дії людини та її пізнавальна діяльність є вольовими актами. Воля має ірраціональну, не причинну природу та проявляється як об'єктивним чином у живій природі, так і суб'єктивним чином – у людській діяльності. Вона виступає як мотив та спонукальний чинник: «Вона – серцевина ядро всього окремого, як і цілого. Вона виявляється в кожній сліпій дівей силі природи, але вона ж проявляється і в продуманій діяльності людини...»²⁵.

Так, *Ф. Ніцше* приймає та розвиває вчення *А. Шопенгауера* про інтуїтивну ірраціональну волю як головний мотив життя та діяльності людини, проте надаючи їй конкретного

²⁴ Карлова В. Національна ідея сучасної України. 2010. С. 23.

²⁵ Шопенгауер А. Мир как воля и представление. *Собр. соч. в 5-ти томах*. Т. 1. М.: Москов. клуб, 1992. С. 140.

спрямування – він визначає волю до життя як волю до влади²⁶. Воля до влади постає як воля, що діє не лише інтуїтивним чином, а й спрямована на подолання та возвеличення над іншою волею, водночас напружуючи, долаючи та самовдосконалюючи саму себе. Воля тут постає не як проста ірраціональна сила, а має чітке оформлення і спрямування.

В українській традиції найбільш близьким до цих концепцій волонтаризму є концепція українського мислителя *Д. Донцова*. Воля приймає форму «волі до життя», «волі до влади» і є за своєю постою природою стихійною, ірраціональною силою (безмотивною і безпричиною). Це є своєрідне інстинктивне почуття, яке об'єктивується в людині та слугує потужним двигуном соціальних процесів. Воля, на думку *Д. Донцова*, виступає як підстава для розвитку нації, і постає: «...тим пориванням до боротьби та свідомістю її конечності, без якої неможливі ні вчинки героїзму, ні інтенсивне життя, ні віра в нього...»²⁷. Для успішного формування нації потрібно «зміцнювати волю нації до життя, до влади, до експансії...»²⁸.

Новий підхід до трактування поняття «воля» вніс також *Ю. Вассиян*. Тут воля не носить стихійного, ірраціонального характеру. Воля в концепції мислителя є активною, усвідомленою, спрямованою на формування світобудівних цінностей. Перейнявши волонтариський підхід *Д. Донцова*, *Ю. Вассиян* не визначає волю як стихійну силу, що визначається як воля до влади чи експансії. Вона проявляється як визначальна, цілеспрямована діяльність, що призводить до реалізації ідейних змістів. У цьому можна побачити її інтенційний характер – вольова діяльність особистості у своїй цілеспрямованості надає сенс нації як своєрідному духовному феномену. Недостатньо інстинктивно прагнути до самостійності та самоідентифікації за будь-яку ціну. Потрібно виробити для себе необхідні моральні принципи, що будуть спрямовувати вольову активність у відповідне русло.

Так, *Ю. Вассиян* у власних дослідженнях щодо української нації намагався застосувати в ролі методології феноменологічну теорію інтенціональних актів. Натомість *Е. Гуссерль* у своїй описовій психології обґрунтовує спрямованість свідомості на окремий предмет як окремий феномен. Свідомість постає процесом, що надає об'єктам сенс, а сама інтенція – спрямованістю свідомості у своїх актах на змісти цих актів²⁹. У *Ю. Вассияна* ж інтенціональність як вольова спрямованість виступає такою характеристикою, що надає сенс сутності українства й історії української нації як феномену.

Моральна свідомість і духовність нації не виступають у концепції *Ю. Вассияна* чимось абстрактним. Вони реалізуються в конкретній людині. Лише людина як індивідуальність може здійснювати історію. Головною рушійною силою в історії є людина як індивідуальність, як носій певного світогляду. Натомість *В. Артюх* зазначає, що «індивід не розчиняється в загальній волі нації, а реалізує особистість в спільному національному дусі, у творення якого він робить певний внесок і який відображається в ньому самому»³⁰.

Загалом українська історіософська та філософсько-історична традиція (*І. Франко*, *Ю. Вассиян*, *Д. Донцов*, *Ю. Луца*, *Д. Чижевський*, *О. Прицак* та ін.) безпосередньо пов'язує

²⁶ Ницше Ф. Воля к власти Опыт переоценки всех ценностей. М.: Культурная революция, 2005. 880 с.

²⁷ Донцов Д. Идеология чинного национализма. Национализм. Антология. Київ: Смолоскип, 2000. С. 191.

²⁸ Там сам. С. 191.

²⁹ Кебуладзе В. І. Феноменологія: навч. посіб. Київ: ППС – 2002, 2005. С. 14.

³⁰ Артюх В. О. Про філософсько-історичні ідеї Юліана Вассияна. Філософські науки: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2008. С. 193.

динаміку розвитку історичних процесів з саме таким видом діяльності особистості, яку можна витлумачити як творчість.

Пасивний індивід не здатен творити історію. Людина може стати творцем історичного процесу лише як яскрава творча індивідуальність, активність та волевиявлення якої спрямовані на вираження національної ідеї та реалізацію конкретного прагнення. Отже, історія здійснюється завдяки креативним особистостям із формотворчими якостями, діяльність яких необхідно розглядати як інтенціональне прагнення.

Людина у своїй неповторній індивідуальності, вольовій активності та у своєму прагненні самовдосконалення виступає творчим суб'єктом історичного процесу. Вона бере участь в його здійсненні і не залишається пасивним спостерігачем подій, що відбуваються.

Особистість – це завоювання, вибір, самостворення...³¹. Саме особистість, а не пасивний індивід, може виступати суб'єктом історичного процесу. Лише її особиста спрямована воля може діяти творчо і здійснювати історію. Людина стає головною в історичному процесі завдяки об'єктивуванню свого творчого потенціалу назовні, за межі власної коначності та суб'єктивності.

Отже, історія принципово не може визначитися наперед, адже і не може бути спланована наперед програма дій людського духу, який спрямовує власну творчу діяльність «назовні», намагаючись реалізувати себе як творця нових, вищих за попередні, ідейних змістів.

Проте людина за своєю природою є обмеженою емпіричною реальністю, і це не дає їй можливості відкрити для себе все багатоманіття дійсності та реалізувати на повну свій креативний потенціал. Проте людина як особистість завжди спрямована на здійснення цілепокладальної діяльності, що дає змогу ідентифікувати її як суб'єкта і творця. Здійснення історії не уявляється можливим без цілеспрямованої особистісної волі людини. Лише наділена воловими якостями особистість здатна створювати динаміку розвитку та надавати життю духовного смислу. Саме вона «...здійснює свою діяльність у свободі, а це розвиває за допомогою творчих актів своє покликання в усьому його різноманітті...»³².

Отже, сама історія – це є реалізоване у сфері нескінченно можливого. Поряд із реалізованим постає потенційне, необ'єктивоване. Загалом лише незначна частина планів, думок, намірів людей стає довершеним фактом, і визначається як історичний процес. Ступінь та міра цієї реалізації напряму залежить від спрямованої вольової активності особистості: «Життя людської одиниці, коли б можна побачити всі її рухи, відрухи, рефлексії, представляє в кінці скромну чергу досягнень реальних, пластичних, а решта десь безслідно зникла»³³.

Таким чином, історичний процес може визначити як обмежений, і зумовлюється він саме емпіричною коначністю суб'єкта. Але якраз із цією обмеженістю пов'язана принципова відкритість і нескінченність історії – творча реалізація у сфері можливого виступає як процес устремління та відкриває нові неповторні моменти людського життя. Історія постає не просто перебігом послідовних самодостатніх, замкнених у собі подій. Ідеться

³¹ Мунье Э. Манифест персонализма. М.: Республика, 1999. С. 58.

³² Там само. С. 301.

³³ Вассиян Ю. І. Історія як дефініція. Суспільно-філософські нариси. Торонто: Золоті Ворота, 1957. С. 90.

про сукупність мотивів як інтенціональних вольових прагнень, які надають можливість побудувати творче розвинуте суспільство на рівні нації.

Головним мотивом історичного діяння залишається психологічний мотив (прагнення) реалізувати себе у сферу нескінченного, що можна назвати головною передумовою розвитку творчих здібностей людини. Це можна спостерігати на прикладі діячів, основним мотивом діяльності яких було пов'язати своє покоління з попередніми та наступними, залишити після себе пам'ять, стати прикладом для нащадків. Однак для розвитку нації як повноцінної, творчо необмеженої спільноти, необхідним є прагнення творити історію власними зусиллями в душі національної ідеї, яка є вираженням суспільних вартостей і керманічем людської долі.

Можна погодитися з українськими мислителями, що воля тут постає водночас як інтенційна характеристика творчої особистості і як рушійна сила історії. Що ж до місця волі у внутрішній структурі нації необхідно зазначити, що вона є тією компонентою, що надає можливість актуалізувати національну ідею. У цьому випадку воля означає спрямовану боротьбу за ствердження національних цінностей у контексті загальнолюдських.

Якщо національна ідея постає передумовою існування нації, то обов'язковою умовою здійснення спільноти як нації виступає вольова діяльність. Усвідомлення ідентичності на внутрішньому психологічному рівні ще не означає наявності нації, а може свідчити лише про етнічну спільність, тобто усвідомлення власної суспільності, але не національності. Вододіл між етносом і нацією – це фактично межа, яка пролягає між тим, що не залежить від людини (бо наперед визначено фактом її народження), і тим, що є результатом власних зусиль особи: «Нація – це те, що дається особистості як наслідок її особистого вибору, а не за фактом її народження»³⁴. Етнічна спільність містить потенціал стати нацією, але вона нею не є. «Нація – це державна, соціальна, культурна належність індивіда, а не його антропологічна чи етнічна належність»³⁵. Реалізувати цей потенціал може лише завдяки інтенціональній вольовій активності і головним критерієм визначення нації є творчість, що означає: «...волю найдовшого тривання засобом найінтенсивнішого виявлення духово-культурного впливу в часі»³⁶. Отже, лише завдяки вольовій діяльності, творчому продукуванню цінностей, спрямованості на боротьбу можна говорити про існування і нації, і людини як представника нації, творчої особистості та головного суб'єкта історії.

Вказане твердження підтверджує проаналізовану вище ідею про «творчу» часову проєкцію нації, яка, на відміну від «кількісної» просторової її проєкції, є повноцінною історичною одиницею, а не етнічною масою. Тобто ми можна визначити, що для формування повноцінної, «історичної» нації необхідна саме спрямована, а не стихійна вольова діяльність.

Отже, у цьому випадку домінантою креативності людської особистості постає інтенціональна вольова активність. Якщо останню можна тлумачити як феноменологічний «ноєзіс», то «ноємою», на яку спрямована вольова активність людини, виступає мета. Людська діяльність як творчість не існує сама по собі. Передумовою здійснення вольової

³⁴ Радей А. С. Етнос і нація. Аналіз дефініцій. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2015. Вип. 1–2 (139–140). С. 67.

³⁵ Межуев В. М. Идея национального государства в исторической перспективе. *Полис*. 1992. № 5–6. С. 15.

³⁶ Вассиян Ю. І. До головних засад націоналізму *Націоналізм. Антологія*. Київ: Смолоскип, 2000. С. 205.

активності є єдина національна ідея, що спрямована на формування творчої спільноти, яка заснована на спільних цінностях. Результатом такої діяльності постає нація, у межах якої взаємодіють розвинені активні особистості, які здатні до продуктивної творчості.

Стихийна вольова активність, що не є інтенціональною і відповідно не має визначеної мети, не може вважатися передумовою креативності. Подібна людська діяльність виступає як результат психологічно-ментальних настанов, і відповідно – ознакою етнічності. Коли йдеться про спільноту як націю, то тут варто говорити про спрямовані вольові зусилля особистості, яка здатна у своїй творчій проєкції піднятися над пересічними індивідами та стати творцем цінностей.

Розвиток людської особистості в межах внутрішньої структури нації надає можливість сформувати в собі здатність до продуктивної та різноманітної творчості. Саме інтенціональна вольова активність може відкрити перед людиною нові горизонти діяльності. Вироблення такої форми співіснування людей, де прояв її індивідуальних якостей буде співвідноситися з відчуттям національної єдності та творенням спільних національних цінностей, – мета, на яку спрямована людська діяльність.

Націю як форму організації суспільства можна розглядати в ролі ареалу для реалізації духовних можливостей людини, коли відбувається її перетворення з пасивного індивіда на творчу особистість.

Єдиний шлях набуття «історичності» нації полягає саме в процесі розкриття творчого потенціалу її членів, який закладено в ній природою як принцип об'єктивації. Таким чином, питання оформлення нації може набувати питання формування своєрідного типу моральної свідомості, національного характеру, що дасть змогу створити єдність мотивованих творчих непересічних особистостей.

Формування спрямованої вольової активності відбувається на психологічно-ментальному рівні, адже саме психічні акти, на відміну від фізичних актів, завжди мають інтенціональний характер, тобто завжди спрямовані на те, що в цих актах переживається³⁷. Отже, формування та розвиток креативної особистості розпочинається на рівні особистісної мотивації, яка поступово набуває рис фактичності та реалізується в завершеному творі.

7.4. Концепція «генія» як засіб активації креативного потенціалу особистості

Вольова активність особистості є тією інтенцією, що допомагає розкриватися творчим здібностям людини в межах «внутрішньої» структури нації, яка визначається як «ідея – воля – мета». Здебільшого, психологічно-ментальні характеристики характеризують суспільство як «пасивне», «нетворче» і таке, що потребує трансформації на націю як спільноту активних креативних особистостей.

Навіть поверхневий аналіз українських і світових історичних подій можна визначити, що стихійний неорганізований протест або ситуативні акції не можна тлумачити як вольову активність (тут спостерігається відсутність головних національних «концептів») – ідеї

³⁷ Кебуладзе В. І. Феноменологія: навч. посіб. Київ: ППС – 2002, 2005. С. 57.

та мети). Ми можемо визначити, що механізм активізації людської волі та формування дієвої свідомості постає як досить складний процес, якому досить часто перешкоджає вкорінений у суспільну психологію нетворчий, етнічний характер взаємозв'язку. Окрім того, має місце нав'язування невластивих певній нації цінностей більш потужними національними спільнотами.

Яким же чином можливе формування нації як єдності ідеї волі та мети, і як можна подолати «оборонну» психологію етнічної спільноти, що постає скоріше проявом соціального інстинкту захисту, аніж вільну творчу реалізацію?

У межах політології та соціальної філософії досить часто використовують поняття «еліта» – провідна верства суспільства, на яку орієнтуються інші класи та страти. Проте введення поняття еліти не прояснює питання, яким чином у пасивного соціуму може з'явитися ідея та мета. Еліта здатна творчо опрацювати та реалізовувати національну ідею. Однак для переходу суспільства до якісно нового стану (нації як сукупності творчих одиниць) потрібно спочатку цю ідею створити та ствердити. Зробити це можуть лише справжні новатори, «першопрохідці», які здатні принести у світ те, чого раніше не було. Їх не можна назвати інакше, ніж генії.

Хто такий геній? Чимало дослідників (*А. Шопенгауер, Ч. Ломброзо, З. Фрейд* та ін.) вважають, що геніальність є синонімом безумства, або³⁸ що геній є асоціальним, замкненим відлюдником. Ми не будемо розглядати поняття геніальності як прояв патології, адже це не є конструктивним та ефективним для нашої проблематики – виявлення впливу психологічних чинників суспільства на розвиток творчої особистості. До того ж, гіпотеза стосовно того, що абсолютно всі генії – божевільні, не витримує жодної критики. Навіть сам *Ч. Ломброзо* у своїй фундаментальній праці «Геніальність та божевільня» зазначає, що: «було і є безліч геніальних людей, у яких неможливо відшукати навіть найменших ознак божевільня...»³⁹.

Ми спробуємо висвітлити конструктивну сутність генія, розкрити його функціональне призначення як передумову активізації та реалізації творчої особистості. Геній може виступати як «...вищий ступінь творчої обдарованості, що виявляється як оригінальна здатність розуміння (інтуїція), поєднання різноманітних елементів (фантазія), творчого формування та зображення...»⁴⁰. Геній – це не лише обдарованість, а ще й вищий ступінь прояву людської творчості, коли автор уже належить не лише самому собі, а й світові. За якими ознаками можна визначити справжнього генія, не сплутавши з просто обдарованою людиною?

Першою ознакою геніальності можна визначити унікальність. Талановиті особистості народжуються досить часто та передають свою обдарованість нащадкам. Генії народжуються один раз на багато років, і акумулюють у собі досвід попередніх та наступних поколінь. Ніхто не може пояснити, чому геній народжується в конкретній родині (яка досить часто не є «підходящою» для ефективного виховання таланту), а багато талановитих

³⁸ *Шалаєва М. В.* Геній и талант: соотношение понятий. С. 257.

³⁹ *Ломброзо Ч.* Геніальність и помешательство / Ч. Ломброзо. Мн.: Попурри, 2000. URL: <http://www.lib.ru/DPEOPLE/LOMBROZO/genialn.txt>.

⁴⁰ *Философский словарь* / под ред. Г. Шишкафа. М.: Республика, 2003. С. 102.

батьків плекають здібності своєї дитини, допомагаючи їм стати відомими. Тобто якщо «...талант передається спадково під час пологів», то «...спадково передати геніальність важко»⁴¹. Ми говоримо про унікальну неординарну людину, яка як геніальна особистість отримувє свої видатні спроможності як дар від природи⁴².

Важливою рисою геніальності також постає новаторський характер: «Хоч немало талановитих людей вносять багато нового до тих галузей, де вони працювали, проте за обсягом нового вкладу це не можна порівняти з генієм, чії думки та справи є висхідними моментами діяльності цілих поколінь творців»⁴³. Відмінною рисою генія постає створення принципово нових зразків, стереотипів та явищ, які ніхто не створював раніше і які стануть взірцями для багатьох поколінь нащадків.

Ще однією рисою геніальності, яка відрізняється від просто обдарованої чи навіть талановитої людини, є універсалізм. Геніальність рідко проявляється в чомусь одному, про що свідчить хоча б взірцевий приклад *Леонардо да Вінчі* – художника, скульптора, архітектора, інженера, природознавця, анатома. Геніальність – це не просто здібність і талант, а особливий зв'язок людини зі світом, який надає можливості сприймати та розуміти все не так, як інші. Це можна схарактеризувати як «...здатність вловити ритм, гармонію і сутність світобудови, досягнути часто прихований закономірний зв'язок причин і наслідків» і «...відповісти на все це своєю творчістю»⁴⁴. Гострий розум, системне мислення, розвинена інтуїція, надмірна чутливість можуть сформувати особливе бачення світу, а також відкрити можливість для багатовекторної творчої проєкції. «Геній рідко буває однобічним так, як володіє здатністю бачити явища в їхньому взаємозв'язку».

Однією з галузей, де може проявитися людська геніальність, є націотворення. Непересічні, обдаровані, творчі особистості просто створені, щоб бути рупором конструктивних ідей і рушіями якісних змін: «Сильна воля, цілеспрямованість, віра у своє призначення, мужність... героїзм, який дає змогу подолати всі перешкоди до самореалізації...»⁴⁵.

У цьому контексті ми можемо застосувати концепцію «генія» під час аналізу внутрішньої структури нації. Ми можемо визначити його як каталізатор творчих процесів, проте в рамках саме нації як окремої спільноти. Отже, ми можемо говорити про поняття «національного генія» – генія, визнаного на рівні нації.

Ідеться не про визначення генія за територіальним принципом. Наприклад, *Мікеланджело* – національний геній Італії, адже народився і працював там. Також не доцільно розглядати філософські концепції представників епохи Просвітництва (*Вольтера*, *Гердера*, *Штефцбері*), де геній асоціюється з національною ідентичністю. Тут кожна нація має свій «особливий геній» як свій власний спосіб мислення, дії та спілкування⁴⁶. У цьому випадку ми не розглядаємо питання національної ідентифікації чи критеріїв визначення нації взагалі, а зосереджуємо увагу на взаємозв'язку процесів націотворення та розкриття творчого потенціалу особистості. Окрім того, ототожнення «національного генія» зі

⁴¹ Кречмер Э. Гениальные люди. СПб.: Академ. проект, 1999. С. 29.

⁴² Корсак Т. До питання сучасної оцінки геніїв та геніальності. *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 83.

⁴³ Шалаєва М. В. Геній і талант: соотношение понятий. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 23 (54). С. 256.

⁴⁴ Там само. С. 257.

⁴⁵ Матюшова М. П. Геній как эстетическая категория. *Вестник РУДН*. 2012. № 2. С. 65.

⁴⁶ Сміт Е. Національна ідентичність. Київ: Основи, 1994. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi05.htm>.

світоглядом нації взагалі не є конструктивним, адже не висвітлює динаміку розвитку нації як спільноти та кожного її члена як особистості.

Найбільш близьким до нашого дослідження є визначення поняття «національний геній», що подано в українській історіософській та мистецько-культурній традиції. Йдеться про: особистість, яка акумулювала національну ідею у своєму світогляді та способі життя; людину, яка стала її творцем, носієм і транслятором для сучасників і майбутнім поколінням. У кожній нації є свої «генії» історії та культури – непересічні особистості, які випередили свій час.

У процесі аналізу генія як поняття, належного до окремої спільноти, потрібно чітко відізнати поняття «генія» від «лідера». Лідер – це особистість, яка, поставивши перед собою мету, знаходить засоби та створює колектив, який здатен її досягти⁴⁷. Ідеться лише про популярність з-поміж сучасників. Також причини та засоби впливу на людей не обов'язково можуть мати великий масштаб, і найчастіше обумовлюються окремими персональними якостями або володінням певними технологіями. Окрім того, суспільний лідер, хоч і здатен повести за собою, проте не обов'язково є кращим, за інших, а виступає лише «останньою людиною натовпу»⁴⁸ і є виразником її смаку... На відміну від генія – людини, яка є не просто творцем суспільних цінностей, а й активно транслює їх, навіть всупереч позиції загалу: «геніальна людина мислить самостійно. Її погляди суперечать іноді загальноприйнятим поглядам: вона ображає марнославство більшості. Однак щоб нікого не ображати, треба мати лише ті ідеї, які мають усі. У цьому випадку у вас не буде генія, проте і не буде ворогів»⁴⁹. Отже, можна сказати, що кожний геній є лідером, але далеко не кожен лідер може бути генієм.

Національний геній – це окрема людина, харизматична особистість, яка здійснює актуалізацію національної ідеї, що дає змогу ідентифікувати останню з цією особистістю. Отже, національний геній – «це безпосередня, інтенсивна або пряма національність, що промовляє внутрішньою стихією духового руху і напрямом почувань, які може схопити, відчутти і засвоїти, що інтуїтивно відчуває міру ритмічного впливу національного життя»⁵⁰. Внутрішній світ генія перебуває в неперервному зв'язку із зовнішнім світом, у якому він живе: «Загальноприйнята думка про національність генія засновується на згаданій органічності, цебто вона розкриває в духовій істоті генія наявність найспішніших формотворчих елементів, органічних для психології національного типу. Ця своєрідна зосередженість загальних духових ознак робить генія джерелом широкої соціальності, отже репрезентативною формою збірної одиниці, як історичної реальності»⁵¹.

Кожна країна має своїх національних геніїв, які стали справжніми творцями національної ідеї та змогли згуртувати спільноту та пов'язати за допомогою єдиних цінностей багато поколінь. Для України безсумнівно важливою є роль *Тараса Шевченка*, творчість якого є собою безпосереднім проявом національної ідеї. «Велика виховна сила Шевченко-

⁴⁷ Гончарук Н., Сурай І. Лідерство як якісна характеристика особистості чи інституції. *Вісник Національної академії державного управління*. 2010. № 3. С. 7.

⁴⁸ Ніцше Ф. Так говорив Заратустра. М.: Фоліо, 2003. С. 12.

⁴⁹ Ворохов Э. Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей. М.: АСТ, 2001. С. 101.

⁵⁰ Вассиян Ю. І. Назад до Шевченка. *Твори: в 2-х т. Т. 1: Степовий сфінкс. Суспільно-філософічні нариси*. Торонто: Євшан-зілля, 1972. С. 284–285.

⁵¹ Вассиян Ю. І. Митець із землі зроджений. Василь Стефаник. *Твори: в 2-х т. Т. 2: Митець із Землі зроджений*. Торонто: Євшан-зілля, 1974. С. 18.

вих творів є невичерпним джерелом у вихованні нового національно свідомого покоління української молоді»⁵².

Отже, концепція національного генія підтверджує, що історія твориться людськими особистостями. Саме непересічна людина-геній акумулює в собі національну ідею, яка усвідомлюється етнічною масою шляхом ідентифікації нею національних цінностей із конкретною історичною особою.

У теорії творчого процесу досить поширеною є думка, що геній – це людина, яка випереджає свій час⁵³. Досить часто ідеї генія не відповідають тогочасній історичній ситуації та можуть бути оцінені лише його нащадками. Геній не визнає встановлених правил чи принципів, але сам створює правила і закони. У цьому сенсі його діяльність завжди має радикальний, революційний характер»⁵⁴.

Саме тому роль національного генія можна визначити не стільки як роль творця нації, а як її пророка – людини, яка ініціювала процес творення нації, проте не знайшла підтримки у своїх сучасників. Геній – це завжди першовідкривач, новатор, винахідник у своїй галузі. Саме він володіє інтуїтивним відінням сутності явищ, він бачить далеке світло маяка, яке ще ніхто не бачить»⁵⁵.

Для прикладу можна навести діяльність *Б. Хмельницького*, якому виявилось не до снаги створити українську державу, оскільки в цій ситуації український народ не усвідомлював своє життя поза метрополією. Важливою є історична роль *Т. Шевченка*, постать якого довгий час визнавали лише як «лірично-сентиментального» поета або в кращому випадку «борця із царизмом».

Можна дійти висновку, що формування нації як спільноти відбувається не одразу з появою національної ідеї. Механізм активізації спрямованої вольової активності потребує певного «часового дистанціювання», адже «об'єктивного знання можна досягнути лише за наявності певної історичної дистанції»⁵⁶. Таким чином, роль національного генія в концепції можна звести до ролі своєрідного пророка. Саме переосмислення його ролі в історії є проєктом майбутнього, який реалізовується під час прояву інтенційної вольової активності творчих особистостей.

Творчий розвиток нації можливий завдяки «титанам» – непересічним особистостям, які завдяки своїй діяльності здатні подолати обмежену «оборонну психологію» пасивної етнічної спільноти та спрямувати її активність до визначеної мети. «Усі головні досягнення культури можна розглядати як результат творчості геніїв, вищих сплесків духовної діяльності людства»⁵⁷. Лише непересічні геніальні особистості здатні піднятися над буденними інтересами спільноти, витворити національну ідею та активізувати інших людей на творчі пошуки.

⁵² *Артюхова А.* Внесок Т. Г. Шевченка у становлення національної школи. *Феномен особистості та творчості Т. Г. Шевченка в сучасному культурологічному просторі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (П частина). Миколаїв: ВП «МФ КНУКІМ», 2014. С. 23.

⁵³ *Онiщенко О. І.* Художня творчість в контексті гуманітарного знання: монографія / О. І. Онiщенко. Київ: Вища школа, 2001. С. 78.

⁵⁴ *Матюшова М. П.* Геній как эстетическая категория. *Вестник РВДН*. 2012. № 2. С. 65.

⁵⁵ Там само. С. 65.

⁵⁶ *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. С. 352.

⁵⁷ *Матюшова М. П.* Там само. С. 65.

Формування творчих здібностей людини відбувається не лише під впливом суб'єктивних, а й об'єктивних факторів, зокрема суспільно-психологічних чинників. Під час розроблення стратегії формування творчої особистості доцільно досліджувати динаміку розвитку суспільства в контексті націотворення. Аналіз суспільно-політичних процесів у цьому випадку не є ефективним, оскільки він не зможе пояснити сам механізм формування та розвитку людини як творчої істоти. Саме тому ми зосередилися на психологічно-ментальному рівні суспільства, де процес націотворення безпосередньо розпочинається.

Формування та розвиток творчої особистості в суспільстві стає можливим лише на рівні нації. Етнос і народ є об'єктивними соціальними об'єднаннями, які на психологічному рівні переважно характеризуються пасивністю й оборонністю, і не здатні до конструктивної творчої діяльності. Поняття національного тут виступає як антипод етнічному, адже саме на рівні національного людська діяльність стає активною, цілеспрямованою та набуває творчого характеру.

Щоб зрозуміти механізм розвитку та реалізації креативного потенціалу особистості потрібно проаналізувати «внутрішню» («часову») структуру нації, яка викристалізовується на психічно-ментальному рівні суспільства. «Зовнішні» («просторові») ознаки нації (територія, мова, влада, релігія тощо) постають лише наслідками, а не причинами націотворчих процесів. Перетворення етнічної спільноти в націю здійснюється шляхом інтенційної направленості людської духовності як творчості.

Головним критерієм визначення нації як спільноти постає єдиний духовний принцип, який являє собою національну ідею і реалізується в людській особистості. Завдяки спрямованій реалізації національної ідеї визначається «внутрішня» психологічна структура нації, що охоплює тріаду «ідея – воля – мета».

Ідея постає вищим принципом духовної єдності й актуалізується завдяки спрямованій вольовій діяльності людської особистості, яка визначається метою створення єдиної національної спільноти з власними національними цінностями. Здійснюється це об'єднання завдяки взаємодії творчих людських одиниць. Вольова активність особистості буде творчою та конструктивною лише за умови спрямованості до мети, а стихійна, не визначена метою діяльність виступає ознакою етнічної спільноти, проте не є ознакою нації.

Повноцінний розвиток нації в ролі спільноти творчих одиниць та самостійної складової історичного процесу, можливий лише завдяки вольовій активності як інтенції. Це означатиме позбавлений стихійності, вільний творчий розвиток і продуктивну духовну діяльність особистості. Витворити національну ідею й активізувати людей до творчої діяльності здатен лише національний геній – непересічна особистість, яка зможе не лише повести за собою, а й об'єднати багато поколінь величчю свого духу.

Нетворчий характер гіпертехнізованої сучасної цивілізації зумовлюється відсутністю ціннісно-смыслового поля, у рамках якого людина змогла б повноцінно усвідомити, розкрити та реалізувати власні творчі здібності в конкретних результатах. З метою повноцінної реалізації людина має не лише зосередитися на власних суб'єктивних характеристиках (здібності, воля, мотивація, бажання, поклик тощо). Також потрібно зрозуміти необхідність усвідомлення своєї єдності зі спільнотою як нацією та спрямувати свою творчу діяльність на конструктивні зміни, що чекають на сучасне суспільство.

Література до розділу 7

1. *Артюх В. О.* Про філософсько-історичні ідеї Юліана Вассіяна / В. О. Артюх // Філософські науки: Збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2008. – С. 191–198.
2. *Артюхова А.* Внесок Т. Г. Шевченка у становлення національної школи / А. Артюхова // Феномен особистості та творчості Т. Г. Шевченка в сучасному культурологічному просторі: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (II частина). – Миколаїв : ВП «МФ КНУКІМ», 2014. – С. 23–25.
3. *Башкеєва Е. Н.* Проблема ментальностей: новые подходы к культуре / Е. Н. Башкеєва // Национальная психология и духовные ценности народа. – ДГУ, 1994. – С. 83–84.
4. *Вассиян Ю. І.* До головних засад націоналізму / Ю. І. Вассиян // Націоналізм. Антологія / О. Проценко, В. Лісовий (упоряд.). – Київ : Смолоскип, 2000. – С. 197–208.
5. *Вассиян Ю. І.* Ідеологічні основи українського націоналізму / Ю. І. Вассиян // Твори: в 2-х т. – Т. 1: Степовий Сфінкс. Суспільно-філософські нариси. – Торонто : Євшан-зілля, 1972. – 288 с.
6. *Вассиян Ю. І.* Одиниця і суспільність / Ю. І. Вассиян // Суспільно-філософські нариси. – Торонто : Золоті Ворота, 1957. – 91 с.
7. *Вассиян Ю. І.* Пацифізм та психологія української миролюбності / Ю. І. Вассиян // Суспільно-філософські нариси. – Чикаго : Самостійна Україна, 1958. – С. 5–30.
8. *Вассиян Ю. І.* Індивідуальність – Індивідуум / Ю. І. Вассиян // Суспільно-філософські нариси. – Торонто : Золоті Ворота, 1957. – 91 с.
9. *Вассиян Ю. І.* Історія як дефініція / Ю. І. Вассиян // Суспільно-філософські нариси. – Торонто : Золоті Ворота, 1957. – 91 с.
10. *Вассиян Ю. І.* Митець із землі зроджений. Василь Стефаник / Ю. І. Вассиян. – Твори: в 2-х т. – Т. 2: Митець із Землі зроджений. – Торонто : Євшан-зілля, 1974. – 128 с.
11. *Вассиян Ю. І.* Назад до Шевченка / Ю. І. Вассиян. – Твори: в 2-х т. Т. 1: Степовий сфінкс. Суспільно-філософські нариси. – Торонто : Євшан-зілля, 1972. – 288 с.
12. *Ворохов Э.* Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей / Э. Ворохов. – М. : АСТ, 2001. – 716 с.
13. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
14. *Гончарук Н.* Лідерство як якісна характеристика особистості чи інституції / Н. Гончарук, І. Сурай // Вісник Національної академії державного управління. – 2010. – № 3. – С. 5–13.
15. *Гринів О.* Українська національна ідея як проблема науки / О. Гринів // Етнічна історія народів Європи. – 2001. – Вип. 9. – С. 4–8.
16. *Донцов Д.* Ідеологія чинного націоналізму / Д. І. Донцов // Націоналізм. Антологія / О. Проценко, В. Лісовий (упоряд.). – Київ : Смолоскип, 2000. – С. 188–196.
17. *Карлова В.* Національна ідея сучасної України / В. Карлова // Вісник Національної академії державного управління. – 2010. – № 3. – С. 21–29.
18. *Кебуладзе В. І.* Феноменологія: навч. посіб. / В. І. Кебуладзе. – Київ : ППС – 2002, 2005. – 120 с.
19. *Корсак Т.* До питання сучасної оцінки геніїв та геніальності / Т. Корсак // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 79–85.
20. *Кречмер Э.* Гениальные люди / Э. Кречмер. – СПб. : Академ. проект, 1999. – 304 с.
21. *Ломброзо Ч.* Геніальність і помешательство / Ч. Ломброзо – Мн. : Попурри, 2000. – URL: <http://www.lib.ru/DPEOPLE/LOMBROZO/genialn.txt>.
22. *Лук'яненко Л.* Національна ідея і національна воля. – Київ, 2006. – 288 с.
23. *Матюшова М. П.* Гений как эстетическая категория / М. П. Матюшова // Вестник РУДН. – 2012. – № 2. – С. 56–66.
24. *Межуев В. М.* Идея национального государства в исторической перспективе / В. М. Межуев // Полис. – 1992. – № 5–6. – С. 10–15.
25. *Мунье Э.* Манифест персонализма / Э. Мунье. – М. : Республика, 1999. – 559 с.

26. Ницше Ф. Воля к власти Опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше ; пер. с нем. Е. Герцык и др. – М. : Культурная революция, 2005. – 880 с.
27. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше. – М. : Фолио, 2003. – 395 с.
28. Оніщенко О. І. Художня творчість в контексті гуманітарного знання: монографія / О. І. Оніщенко. – Київ : Вища школа, 2001. – 179 с.
29. Пасько Т. І. Громадянське суспільство і національна ідея: Україна на тлі європейських процесів. Компаративні нариси / Т. І. Пасько, Я. І. Пасько. – Донецьк : Східний видавничий дім, 1999. – 184 с.
30. Полякова А. С. К проблеме становления украинского национального характера / А. С. Полякова // Национальная психология и духовные ценности народа. – Днепропетровск : ДГУ, 1994. – С. 12–14.
31. Радей А. С. Етнос і нація. Аналіз дефініцій / А. С. Радей // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2015. – Вип. 1–2 (139–140). – С. 67–76.
32. Сабадуха В. Філософія національної ідеї та концепція особистісного буття: монографія / В. Сабадуха. – Івано-Франківськ : Фоліант, 2011. – 175 с.
33. Свідзінський А. Юліян Вассіян і проблеми сучасного державотворення в Україні / А. Свідзінський // Універсум. – 2000. – № 7–10. – С. 81–89.
34. Сміт Е. Національна ідентичність / Е. Сміт. – Київ : Основи, 1994. – URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi05.htm>.
35. Стасевська О. А. Національний ментальний простір українського суспільства / О. А. Стасевська // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2017. – № 2. – С. 363–367.
36. Философский словарь / под ред. Г. Шишкаффа ; пер. с нем.; общ. ред. В. А. Малинина. – 22-е, новое, переработ. изд. – М. : Республика, 2003. – 575 с.
37. Шалаева М. В. Гений и талант: соотношение понятий / М. В. Шалаева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 23 (54). – С. 256–258.
38. Швецова А. В. Національний характер як феномен культури / А. В. Швецова – Сімферополь : Таврія, 1999. – 264 с.
39. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / А. Шопенгауэр // Собр. соч. в 5-ти т. / сост., авт. вступ. ст. и примеч. А. А. Чанышева; пер. с нем. Ю. И. Айхенвальда; под ред. Ю. Н. Попова. Т. 1. – М. : Москов. клуб, 1992. – 395 с.
40. Юнг К.-Г. Психологія і поезія / К.-Г. Юнг // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис. – 633 с.

Розділ 8.

ТВОРЧИСТЬ В УМОВАХ ВІРТУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Останніми десятиліттями проблема залучення інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя людини є однією з головних тем сучасних соціальних і гуманітарних досліджень. «За неймовірно короткий проміжок часу рівень освіти раптом став вимірюватися кількістю комп'ютерних класів, наявністю мультимедійної техніки, електронних навчальних матеріалів, а також доступу до Інтернет-мережі тощо»¹, – констатує Д. Галкін. Інформатизація суспільства перетворила систему освіти на головну арену комп'ютеризації та інформатизації. Інформаційно-комунікаційні технології втрачають роль допоміжного інструменту освіти, а їх використання стає імперативом. Відбувається *віртуалізація освіти*, що вказує на зміну способу здобуття знань, переосмислення та трансформацію традиційних методів, способів і засобів навчання, які виявилися недостатніми для виконання сучасних вимог до рівня підготовки спеціалістів певної галузі.

Процес застосування в усіх сферах життя людини гнучких інформаційно-комунікаційних технологій вважали сферою технічного забезпечення. Однак із приходом п'ятої інформаційної революції почали виникати нові, досить потужні системи соціальної взаємодії, що виникли на засадах інформаційно-комунікаційних технологій. Це насамперед пов'язано з можливістю останніх забезпечити групову інтерактивну міжособистісну взаємодію, яка здійснюється в Інтернеті, проте на рівні невеликих мережових спільнот.

Мережі – уніфікація освіти в глобальному вимірі. Освітній менеджмент здобуває кооперативного характеру. Найбільш яскраво вираженим прикладом інтеграційного характеру Інтернету постають особливості способів реформування національних систем освіти, розвитку моделей освіти. Сьогодні можна говорити про те, що через глобальний характер мережових зв'язків освіта в усьому світі перестає бути замкненою просторовою системою. Відбувається тісна взаємодія різних національних парадигм освіти, ціннісних орієнтацій, змісту та форм організації освіти. Мережевість стає важливим способом формування міжкультурної компетенції, джерелом глобальної громадянської освіти та виховання. Це дає підстави вважати, що освіта сама поступово стає мережею.

¹ Галкин Д. В. Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической педагогики. URL: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/gal2.htm>.

8.1. Освітні технології та їх віртуалізація

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дають змогу створювати в Інтернеті соціальні спільноти з різними заданими характеристиками – освітніми, професійними, віковими. Такі організації є нетривалими, адже формуються на фоні посилення динаміки комунікаційних форм у процесі суспільного виробництва. Такі спільноти М. Кастельс називає *мережевими* і визначає «мережеве суспільство» як динамічну відкриту систему, що припускає новачі без втрати балансу: «Мережі є знаряддями, що підходять для капіталістичної економіки, яка ґрунтується на поновленні, глобалізації та децентрованої концентрації; для праці робітників і фірм, що базуються на мобільності та адаптивності; для культури з нескінченною реконструкцією і деконструкцією; для політики, спрямованої на моментальну обробку цінностей і суспільних настроїв, і для соціальної організації, спрямованої на утиск простору і знищення часу»².

Основою концепції «мережевого суспільства» є уявлення про інформацію як про знання, що породжує конструктивні зміни системи. Інформація в такому випадку розглядається як характеристика можливої системи і виконує прогностичну функцію, тобто передбачає ймовірність подальших подій³. Системі потрібна інформація для управління власної життєдіяльності, а будь-яка зміна стану класифікується як інформація. Сама інформація завжди несе за собою здатність змінювати стан системи. Тому до поняття інформації належить здатність до трансляції, тобто до комунікації. Комунікація не просто є процесом транспортування інформації, вона сама є постійною зміною стану систем і передбачає послідовний обмін між системою й оточенням. Оскільки будь-який реципієнт є частиною оточення ще якихось систем, то він також передає інформацію далі цією системою.

Подібні інформаційні обміни спочатку здійснюються спонтанно. Людина навчилася цілеспрямовано транспортувати інформацію: первісно – засобами фізичного її переміщення, далі – за допомогою електричних технологій, а нині – електронними способами. Якщо спочатку інформаційні обміни супроводжували матеріальні, то в сучасному суспільстві матеріальні стали відігравати службову роль стосовно інформаційних обмінів.

Суттєвим для розуміння нової соціальної структури є те, що вона ґрунтується на капіталістичній економіці, однак це – новий капіталізм, інформаційний і глобальний. Так, знання та інформація – головні джерела виробництва, конкурентоспроможності – двох вирішальних економічних факторів. Генерування знання та інформаційні технології залежать від доступу до відповідної технологічної інфраструктури, а також від якості людських ресурсів, від їх здатності керувати новими інформаційними потоками. Глобалізація пов'язала в ціле всі центри економічної активності в усіх країнах, навіть якщо більшість видів діяльності, робочих місць і людей досі залишаються національними та локальними. Економіки всіх країн залежать від глобальних фінансових ринків, міжнародних зв'язків у сфері торгівлі, виробництва, управління, розподілу товарів і послуг. Іноземні інвестиції формують модель і умови розвитку економік більшості країн планети. Нова економіка ор-

² Кастельс М. Галактика Інтернет. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. С. 470.

³ Shannon C. E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1949. P. 122.

ганізована довкола інформаційних мереж, що не мають центру. Вона ґрунтується на постійній взаємодії між вузлами цих мереж, незалежно від того, локальні вони чи глобальні.

Мережева сфера спілкування досить швидко стала самоорганізованою й автономною, а отже, в ній почали формуватися власні ідейні та ідеологічні системи, під які підводився аксіологічний фундамент. Головною цінністю таких систем стала ідея *вільного обміну інформацією*. Зазначений обмін почав надзвичайно швидко примножувати інформаційні потоки, які постійно поновлюються, змінюються та вдосконалюються. Це перетворило освіту з одноразового акту отримання знань на постійний процес, своєрідний «стиль життя», мета якого – вміти здобувати нові, актуальні знання, які приходять на зміну старим.

Нині Інтернет постає координаційним центром соціальних зв'язків. Разом з тим, її безмежний комунікаційний потенціал потребує певної рівноваги в динамічній системі, що побудована на постійних трансформаціях «архітектури управління, влади і культури»⁴. Такі трансформації пов'язані з тим, що мережеве суспільство демонструє децентрований спосіб організації структурних зв'язків у суспільстві, а точніше – постає надсистемним середовищем.

Комп'ютерні технології надають нові значення поняттю мережі: вона стає не лише способом транспортування інформації, а й можливістю її оброблення. Таким чином, сучасна мережева комунікація набуває низку особливостей, які роблять її відмінною від інших типів комунікації. Головною особливістю комунікаційної мережі є її багатоканальність, тобто велика кількість способів переміщення інформації. Якщо одна з ланок випадає з мережі, то комунікація знаходить інші шляхи. Кожні дві точки можуть бути пов'язані між собою великими кількостями способів.

Мережева теорія передбачає, що соціальний контакт є комунікацією, значення якої поширюється на всі можливі дії включеного в мережу індивіда. Комунікація стає сукупністю «повідомлень», які здатні транслюватися, накопичуватися, віртуалізуватися тощо. Таку одноразову комунікацію *М. Кастельс* називає «повідомленням». У мережевому суспільстві будь-яка інформація стає «повідомленням» або «потокотом повідомлень»: від особистого життя і політичних подій до явищ культури, науки й освіти.

Специфікою теорії мережевого суспільства є те, що не індивіди, а ділові, фінансові й інформаційні мережі, що були створені завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям у віртуальному просторі, є визначальними в сучасному світі. Вони постають основною структурною одиницею господарчої організації сучасного суспільства та структурують усі сфери соціального життя – економіку, політику, освіту.

Мережа виступає і інструментом, якщо вона слугує освітнім цілям. Мережі – це важливий комунікаційний ресурс, форма соціальної комунікації. Причому рівнем свободи особистості, включеної в мережу, виміром її індивідуалізованості слугує її мобільність. Це пов'язано з тим, що «передача інформації інформаційними засобами сьогодні є миттєвою. Для цього потрібно лише вставити штепсель у розетку. Спільноті, щоб організувати спілкування у власних межах, ігноруючи електронні засоби масової інформації, доведеться покладатися на консервативні способи зібрання і бесід, у межах яких швидкість

⁴ *Тейлор У.* Воздействие электронного правления на эволюцию информационного общества. URL: http://www.confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_621.doc.

передачі та засвоєння інформації має “природні межі”, а витримки цих процесів високі і, у будь-якому разі в порівняльному відношенні, мають тенденції до зростання»⁵. Таким чином, ресурсом, якому найпростіше проникнути через межі простору та часу в мережевих суспільствах, стабільно постає інформація.

Варто зазначити, що соціальні мережі ніколи не зводяться лише до комунікаційних, вони є чимось більшим, ніж просте транспортування інформації. Кожен соціальний суб'єкт, який включений до мережевої комунікації, є комунікаційним вузлом мережі: він може обробляти, накопичувати та створювати нову інформацію. Він здатен як клонувати інші мережеві комунікаційні вузли, так і реалізовувати індивідуальне начало. Тобто не лише мережі об'єднують соціальні суб'єкти, а й самі суб'єкти, які включаються в різні мережі, здатні їх об'єднувати. Усе це свідчить про досягнення нового рівня соціальної комплексності. На освіті такий рівень відображається в тому, що комунікація, яка відбувається в освітній мережі, не є доповненням до навчальної інтеракції. Обговорення та спілкування не носять вторинного характеру стосовно процесу навчання. Навпаки, кожен ресурс має піддаватися обговоренню, тобто первісний характер має мережева спільнота. У таких варіантах навчання дедалі більше схиляється до моделювання практичної ситуації, яка відбувалася чи може відбуватися, тобто навчання передбачає реальну участь у житті суспільства. Таким чином, здійснюється навчання діяльності, яке проходить у процесі спілкування учня з іншими членами співтовариства.

Освіту в мережевому суспільстві розглядають як процес утворення мережі. Складовими такої мережі є «вузли», що є зовнішніми сутностями, які використовуються для формування мережі. Причому такими вузлами постають: люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книги, журнали, бази даних або взагалі будь-яке джерело інформації. Акт навчання полягає в створенні зовнішньої мережі «вузлів», які підключаються до джерел інформації та знань. Навчальні мережі постають як зовнішні структури, які постійно створюються та перебудовуються. Це допомагає використовувати для навчання постійно нове і актуальне знання, яке приходить на зміну застарілому. Проте вони можуть сприйматися і як внутрішні структури, які існують у нашій свідомості та перебувають у постійному процесі створення «моделі розуміння».

Безперечно, Інтернет стає горизонтальним середовищем всесвітньої комунікації. Мережеві форми комунікації забезпечують істотну гнучкість форм, спілкування індивідів, спільнот і країн. Динамізм соціальної структури «мережевого суспільства», його глобальне охоплення, зумовлено фінансовими ринками, військовими технологіями, інформаційними потоками, які роблять «мережеве суспільство» системою, що розширюється, проникає в усі структури суспільства і в освіту зокрема.

Відповідно на виникнення нового мережевого суспільства в системі освіти стало формування концепції *відкритої освіти*. Відкрита освіта відповідає на просторовий виклик інформаційної епохи та реалізує можливість вільного планування навчання. Реалізація такої освіти відбувається за рахунок застосування дистанційних методів навчання, які уможливають навчання в мережі. Передумовами їх поширення є включення людини

⁵ Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 48.

в мережеві структури «галактики Інтернет» (*М. Кастельс*) та появою мережевих спільнот як нового рівня існування інформаційного суспільства. Дослідження умов існування людини в мережевих спільнотах визначає можливість доцільного та корисного функціонування людини в Інтернеті, що дають змогу реалізовувати нові освітні методи та потенційно передбачають трансформацію освітніх парадигм.

Сучасна освіта формує людину з новим типом мислення. Це пов'язано з тим, що людина вже не включена в контекст. Її знання є частиною інформаційного потоку, у якому вона постійно перебуває, вона сама стає частиною мережевих стосунків, а освітня реальність постає у формі гіпертексту. Втіленням гіпертексту постає «віртуалізований» простір, який стає альтернативною формою реальності. Перетворення будь-яких відносин людини на мережеві відбувається надзвичайно динамічно. Визначальною ознакою цього процесу стає створення в суспільстві «мережевих структур» (*М. Кастельс*), які зумовлюють трансформацію соціальних інститутів, у яких живе людина.

Комунікаціям у мережевих спільнотах властивий новий ступінь свободи в формуванні ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу, через що загострюється проблема соціальної ідентичності. Фактично, у мережевих спільнотах ламаються межі ідентичності, оскільки, дедалі більше вводячи людину у віртуальні простори, мережа змінює принципи формування свідомості та світогляду. Так, *М. Кастельс* стверджує, що поступово кожен користувач Інтернету перетворюється в одиницю глобальної мережі, яка постає автономною. І кожна така одиниця є максимально самостійною, зокрема і в освіті. Таким чином, змінюються освітні традиції, адже освітні установи більше не є основними джерелами знання. Глобалізація освітнього простору супроводжується індивідуалізацією кожної окремої людини.

За таких умов освіта надає можливість відповіді на виклик ідентичності, пов'язаний із тим, що «ототожнення себе з певним соціальним простором, національно-державною формою, системою ціннісних орієнтацій стає дедалі складнішим»⁶. Варто враховувати, що освітнє середовище, змодельоване за допомогою Інтернету, створює такі типи взаємодії, які є нетривалими і характеризуються насамперед невизначеністю. Його специфікацією є інтерактивність, а відтак кожна інтерактивна транзакція в мережевому середовищі є унікальною. Це визначає процес створення унікальної й індивідуалізованої людини. Остання має перед собою можливість брати участь у творенні освітніх взаємодій, причому така участь буде відмінною від участі решти залучених до освітнього процесу. Разом із тим, людина, спрямована «логікою навчання», усе ж має змогу в кожен конкретний момент стосовно кожного освітнього об'єкта самостійно відбирати інформацію з інформаційних потоків і трансформувати її в знання. Можна припустити, що обирається та інформація, яка найбільше відповідає рівню залучення людини в предмет вивчення, але також і її світоуявленню. Навчання перетворюється на дослідження, а освіта стає більш креативною.

Очевидно, що описаний тип освіти, яка здобувається в «мережевому суспільстві», індивідуалізує людину. Це символічно для сучасної «ери індивіда» (*А. Рено*), яка надає

⁶ *Михайлева Е. Г.* Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: монография. Х.: НУА, 2007. С. 28.

людині новий тип значущості. «Індивідуалізм підриває, усуваючи будь-яку іншу цінність, окрім цінності утвердження “Я”, і саму ідею автономії, що досить парадоксально (оскільки він з неї виростає) перспектива підкорена законам, які “Я” сам собі дав, передбачає можливе ставлення до індивідуальності мене самого, відмінної від тієї індивідуальності, яка в мені їм підкоряється»⁷, – зазначає А. Рено.

Якщо головною цінністю стає ідентичність особистості, постає питання про неможливість її збереження за умов фрагментарності й епізодичності, властивій сучасному світосприйняттю, що ставить перед освітою завдання «підготувати людину до життя». Це передбачає «вдосконалення здатності “змінювати межі” і чинити опір спокусі втечі від свободи з причини тієї болісної невизначеності, яку вона приносить разом із новими та незвіданими радощами»⁸, – підкреслює З. Бауман.

Людина здобуває нову роль в освіті ери інформаційно-комунікаційних технологій. З їх поширенням світ починає видаватися людині більш доступним. Сучасна людина постає перед проблемою визначитися з тим, «яку ідентичність обрати, як зуміти зробити інший вибір, якщо раніше обрана ідентичність втратить цінність або позбавиться її спокусливих рис»⁹. Складність вибору має ставити перед освітою завдання щодо підготовки людини до нього. Таким чином, освіта має стати інноваційною, створювати постійні проєкції в майбутнє кожного учасника освітнього процесу, який буде реалізовуватиме власну ідентичність.

8.2. Інтернет як метод формування креативних освітніх технологій

Головною освітньою дилемою на сучасному етапі стає збереження інституту освіти в умовах послаблення впливу будь-яких інституцій при їх застосуванні в глобалізованому світі, головною ознакою якого стає «прихід нової, “короткотривалої” ментальності на зміну довготривалій»¹⁰. Основною освітньою настановою стає «гнучкість», яку можна здобути лише здобуваючи освіту впродовж усього життя, підлаштовуватися під мінливість соціальних змін. Згідно з дослідженнями З. Баумана, «молодого американця або американку з середнім рівнем освіти протягом їх трудового життя очікує принаймні одинадцять змін робочих місць, і ці очікування зміни точок застосування власних здібностей напевне будуть зростати, перш ніж завершиться трудове життя нинішнього покоління»¹¹. Зрозуміло, що класичні форми освіти, які пропонують короткотривале універсалізоване знання, не можуть забезпечити весь необхідний багаж знань для сучасної людини. Тому освіта переміщається в новий ареал, рухомий, розрізнений, нерегульований, проте інформаційно насичений і завжди актуально змінюваний. Зрозуміло, чому за таких умов користувачі Інтернету (згідно з дослідженнями М. Кастельса) найбільшу користь від нього вбачають саме як *в інформаційного джерела*, що поставляє доступ до матеріалів, які є

⁷ Рено А. Эра индивида. К истории субъективности. СПб.: Владимир Даль, 2002. С. 73.

⁸ Бауман З. Индивидуализированное общество. С. 174.

⁹ Там само. С. 185.

¹⁰ Там само. С. 29.

¹¹ Там само. С. 30.

необхідними для роботи чи навчання. Інтернет поступово перетворюється на потужний інструмент освіти і породжує низку нових форм освіти. У широкому розумінні завдання останньої полягає у створенні вивчення цілісних предметів за умов децентрованого та нелінійного отримання інформації, а у вузькому розумінні – у з'ясуванні сильних сторін використання мережі Інтернет в епоху динамічної віртуалізації освіти.

Глобалізація як ознака сучасності у віртуалізованій освіті виявляється через довільні, стихійні та неупорядковані процеси, які «проходять повз людей, що сидять за пультами управління, займаються плануванням і беруть на себе відповідальність за кінцевий результат»¹². Таким чином, способи застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті постають перед необхідністю власного впорядкування на фоні хаотичних і масивних потоків інформації, а якщо воно неможливе – то пристосування до панівного хаосу. У будь-якому разі, формування нових освітніх моделей в інформаційному середовищі не має заздалегідь визначених меж або готових зразків, за якими можна було б перевірити напрями та результати навчальних процесів, а тому єдиний можливий метод їх формування – це метод спроб і помилок. Створення нових освітніх парадигм, які сьогодні є необхідними, насправді стає постійним і безперервним експериментом, вихідні гіпотези якого виявляються невизначеними або взагалі відсутніми, а мета виявляється не прогнозованою.

Комунікативні ситуації, у яких на людину здійснюється інформаційно-психологічний вплив, можна розділити на певні групи за спрямованістю комунікації та співвідношенням її суб'єктів та об'єктів. У першій групі виділяється сукупність комунікативних ситуацій міжособистісної взаємодії, у яких відбувається безпосереднє спілкування й обмін інформацією, або ж опосередковане спілкування (за допомогою таких технологій, як пошта, телефон, телеграф тощо). Людина водночас виступає суб'єктом та об'єктом комунікації, здійснює двобічний комунікаційний процес. Друга комунікаційна ситуація визначається перебуванням людини в складі певної спільноти, на яку здійснюється інформаційний вплив певним комунікатором – особистістю або групою людей. Такий зв'язок є в основному однобічний. Третя група комунікативних ситуацій є однобічною й опосередкованою, відбувається взаємозв'язок між засобом масової інформації та аудиторією. Четвертий тип комунікації особливий – це *Інтернет*, яка дає змогу об'єднати всі три вищезазначених типи¹³.

Так, *М. Кастельс* виправдано вважає Інтернет ключовою інформаційною технологією сучасності. Саме створена Інтернетом мережевість трансформує освіту сучасного суспільства. Інтернет є інтегративним та інтерактивним інструментом комунікації, що можна вважати головним фактором його активного використання в освіті.

Осмислення проблеми Інтернету можна провести в руслі протиставлення «людини друкованої книги» та «ери медіа». Як зазначає канадський теоретик медіа *М. Маклюен*, винайдення *Гутенбергом* у XV ст. друкарського верстата докорінно змінює історію людства. Так, розпочалася нова епоха з властивим їй принципом уніфікації. «Якщо рукописний

¹² Бауман З. Там само. С. 43.

¹³ Алиева Н. З., Ливушкина Е. Б., Лантратов И. О. Становление информационного общества и философия образования. М.: Академия Естествознания, 2008. URL: <http://www.monographies.ru/23>.

книзі була властива повільна тенденція до накопичення гетерогенних текстів, то книгодрукуванням внутрішньо властивий принцип уніфікації»¹⁴. Гомогенізація та лінійність, які випливають із принципу уніфікації, категорично не властиві сучасності. «Галактика Гутенберга» характеризується докорінною зміною в порівнянні з попередніми епохами – книга стає загальнодоступною, що допомагає людям подолати культурні, історичні кордони. Людина починає бачити світ крізь призму друкарської продукції. Сама книга стає головним «засобом» в освіті та науці, своєрідним критерієм, що зумовлює рівень інтелектуального розвитку індивіда. Відбувається становлення «галактики Гутенберга» – того суспільства, у якому друкарський верстат стає формотворчим фактором культури. Такий стан справ є характерним для індустріального суспільства.

У постіндустріальному суспільстві вже недруковані засоби масової комунікації починають впливати на соціум. Книга відходить на другий план, а на передній план виходять радіо, телебачення, але насамперед – Інтернет. Його специфіку влучно описав В. Юдаєв: «Обмін інформацією в архітектурі Інтернету здійснюється незалежно від географічної та національно-політичної приналежності його учасників. Політичні та інші кордони стають дедалі більш прозорими. Інтернет сприяє перетворенню ідей глобального суспільства в практичне втілення. Електронне повідомлення, завдяки архітектурі мережі, доступно індивіду в будь-якому місці. Інтернет перетворився в публічний ресурс глобального масштабу, а його використання має стати одним з основних питань для сучасного суспільства»¹⁵. Однак, попри подолання «галактики Гутенберга», «галактика Інтернет» (М. Кастельс) охоплює загрозу невизначеності – людина опиняється перед масивними неупорядкованими інформаційними потоками. Останній під тиском інформаційного хаосу, у якому Інтернет має владу впливати на всі сфери життя людини, формує «новий світовий безлад» (З. Бауман), який «прозваний глобалізацією і має один революційний ефект: знецінення порядку як такого»¹⁶.

Деякі дослідники наголошують на «загальнолюдських» перевагах мережі Інтернет, вбачаючи в ньому подолання впливу «електричних медіа», водночас – подолання ідеологічно наповненого способу передачі від одного (можливо заангажованого) джерела до мас, якими отримана інформація буде сприйматися невідрефлексовано. Так, У. Еко надає семіотичну інтерпретацію однією з переваг Інтернету, на прикладі використання такого риторичного прийому, як *exemplus*, коли можна доводити, що якщо один собака кусає людину, то це робитимуть і інші собаки. Таким чином, поняття конкретного собаки поступово замінюється загальним поняттям собак. Якщо *exemplus* вербальний, то людина з критичним розумом помітить підміну. «Але якщо екземпла візуальна, – зазначає У. Еко, – а не вербальна, то ваш фізичний розум опиниться в складному становищі. Якщо я надам вам зображення собаки, що кусає свого господаря, – як ви розрізнятимете приватне і загальне? У образів є “платонічна сила”, вони перетворюють приватні ідеї в загальні. Таким чином, за посередництва візуальних комунікацій, легше проводити стра-

¹⁴ Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. Київ: Ника-Центр, 2003. С. 306.

¹⁵ Юдаев В. В. Информационные технологии в политическом процессе: теоретико-прикладной анализ: дис. канд. полит. наук. М., 2005. С. 91.

¹⁶ Там само. С. 44.

тегію переконання, сумнівну у іншому випадку. Читаючи в газеті, що “такий-то” проголошує: “Х – у президенти!”, я розумію, що висловлюється думка “такого-то”. Однак якщо в телевізорі якась невідома мені особа агітує “Х – в президенти!”, то воля індивіду сприймається вже як концентрат загальної волі¹⁷. На прикладі з *exemplus У. Еко* показує, що візуальні комунікації мають співіснувати з вербальними, писемними. Саме Інтернет відповідає цій вимозі.

Зазначимо, що застосувати в Інтернеті прийоми *exemplus* складніше, оскільки Інтернет використовує гіпертекст, а гіпертекст, за визначенням самого *У. Еко* – це «багатомірна мережа, у якій будь-яка точка пов’язана з будь-якою точкою де завгодно»¹⁸. Таким чином, мережа є децентрованою, ризоматичною, а будь-яка інформація в Інтернеті може бути миттєво перевіреною. Окрім того, користування Інтернетом напрацьовує в людини звичку до селективного сприйняття інформації, здатність швидко читати й обробляти великі масиви інформації. Саме гіпертекст дає нам змогу перевірити будь-яке твердження, знайти будь-яку точку зору з досліджуваного нами питання. Таким чином, інтертекстуальність, яка є основою організації Інтернету, запобігає маніпуляції. Окрім того, завдяки використанню тексту, Інтернет не віддаляє нас від «галактики Гутенберга», а знов наближує до неї. Якщо *М. Маклюен* очікував загибель тексту і занепад «галактики Гутенберга», то, на думку *У. Еко*, Інтернет дає цьому типу організації суспільства другий шанс. Тобто виникнення Інтернету вносить корективи у розвиток соціальної комунікації. До всього сказаного додається той факт, що Інтернет дає змогу підвищити грамотність людей, оскільки виключно візуальний тип комунікації, прикладом якого є телебачення, призводить до втрати писемності, приходу ери неписемної більшості. Оскільки Інтернет передбачає роботу з комп’ютером, який передбачає роботу з текстом, реанімує вміння працювати з друкованими текстами. Так, Інтернет повертає людей до гутенбергової галактики.

Концепція Інтернету, яку висуває *У. Еко*, піддається критиці різними дослідниками, зокрема *В. Ємеліним*: «Звісно, не викликає сумнівів те, що комп’ютер, у порівнянні із телебаченням, надає можливість більш інтелектуальної комунікації, розвиває елементарну грамотність і вчить працювати із текстовим матеріалом, тобто тим чи іншим чином виводить на передній план вербальний друкований текст. У цьому сенсі *Гутенберг* і живе в мережі. Однак, разом із тим, докорінним чином змінюється спосіб побудови текстового простору – на заміну одновимірному тексту приходять багатовимірний електронний гіпертекст. Саме ця якісна трансформація самої природи тексту вказує на входження в постгутенбергову еру – текст більше не можна мислити виключно в ролі лінійно побудованого, такого, що має визначену спрямованість, структуру і межі. Він перестає відповідати принципам, що продиктовані як станком Гутенберга, так і світоглядом Модерну, і стає втіленням постмодерністського світовідчуття»¹⁹. Справді, світ в Інтернеті постає в ролі нерозривного, потенційно нескінченного, глобального (за можливостями осягнення) гіпертексту, де головним є обмін інформацією та розмірковуваннями, які завдяки властивостям Інтернету відриваються від ситуацій, що їх породжують і є фактично безособовими.

¹⁷ *Еко У.* От Інтернета к Гутенбергу: текст и гипертекст. URL: <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html>.

¹⁸ Там само.

¹⁹ *Ємелин В.* Глобальная сеть и киберкультура. Текст и гипертекст. URL: <http://emeline.narod.ru/hipertext.htm>.

Гіпертекст, на відміну від лінійного та просторово обмеженого тексту «галактики Гутенберга», є нелінійним і надпросторовим. Його можна визначити «ризоматичним», у сенсі, закладеному в це слово Ж. Дельюзом та Ф. Гваттарі.

Специфікою «ризому» є відсутність ієрархічності, їй властивий зв'язок і гетерогенність. Усі точки всередині неї пов'язані між собою, не залежно від їх ролі і положення²⁰. Поняття «ризому», які вводять Ж. Дельюз та Ф. Гваттарі, означає структуру без центру. Це запозичене з біології поняття, яким у цій науці позначають таку основу, яке не має центру. Інтернет також не має певного чіткого центру – таких «центрів» велика кількість. Так, М. Кастельс називає кожен центр «вузлом», за яким можуть стояти як окрема особистість, так і група людей, або, наприклад, освітня установа чи фінансова корпорація. У будь-якому з наведених прикладів виразно окреслюється досить важлива особливість Інтернету як засобу масової комунікації, а саме – відповідність принципам, що є основою ризому. Принципи ці – «зв'язок» і «гетерогенність». Користуючись метафорою Ж. Дельюза та Ф. Гваттарі, кожна частина «коріння» може бути поєднана з будь-якою іншою – ризома не має вихідного пункту розвитку, вона децентрована та антиієрархічна. Жодна з частин ризому не має переваги над іншою, так само як і не може бути привілейованого зв'язку між двома окремими частинами. Усі частини ризому поєднані між собою, незалежно від їх ролі та положення. Прикладом образу ризому Ж. Дельюз та Ф. Гваттарі вбачають в обмежених мережах автоматів, зв'язок в яких виконується від одного суб'єкта до іншого. Маршрути цього зв'язку не є заданими, а учасники мережі можуть бути замінені, а отже, координація локальних операцій і синхронізація кінцевого результату може бути досягнута без центрального органу²¹.

До характеристик варто додати ризому ще одну спільну з Інтернетом властивість, а саме – іманентний їй принцип «незначущого розриву», який полягає в тому, що кореневище (ризомат) може бути розірване в будь-якому місці, однак це не вплине на всю структуру – вона або поновить ріст у тому ж напрямі, або обере новий. Така характеристика властива Інтернету, для якого розриви не є суттєвими. Ті, хто стояв біля витоків глобальної мережі (військові США), власне і прагнули зробити мережу принципово неушкоджуваною. Сьогодні така властивість глобальної мережі означає, що не можна ізолювати певну зону мережі. Завдяки розгалуженій і багатоканальній структурі ізоляція будь-якої частини Інтернету повністю виключена. Тому глобальна мережа з-поміж усіх засобів масової комунікації є найбільш безпечною в контексті цензури та інформаційної блокади.

В Інтернеті закладено ще одна властивість така, як *номадичність*. Цей засіб масової комунікації відповідає основним ідеям номадології, що їх розробили Ф. Дельюз та Ф. Гваттарі в «Тисячі поверхонь». Якщо розглядати сучасний соціум у комунікативному аспекті, то можна побачити, що він подібний до безмежного степу кочовиків, а «галактика Гутенберга» нагадує держави осілих народів – скрізь чітко визначені кордони, дороги. Людина, яка користується Інтернетом, стає схожою на кочовика – вона має безмежні можливості та напрями комунікації. «Той, хто мешкає в мережі, подібний номаду, але його світ – це не степ, а гіперреальність, у якій і мають місце його нескінченні подорожі.

²⁰ Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. P. 7.

²¹ Там само.

Він рухається і водночас залишається на своєму місці – подібно до кочовика, він подорожує сидячі, але не в сідлі коня, а на стільці перед комп'ютером», – каже *В. Смелін*. Таким чином, наративи, що створені в гіпертекстовому форматі, особливим чином конструюють, а точніше – піддають реконструкції текстові структури і способи їх прочитання. Від «територіально обмеженої» та лінійно вибудованої книги ми переходимо до номадичних ризоморфних позатериторіальних інформаційних систем.

Варто наголосити на такій властивості Інтернету, як інтертекстуальність. Інтертекстуальність – це поняття, що було введено *Ю. Крістевою*. У вузькому розумінні інтертекстуальність розуміють як включення одного тексту в інший, а в широкому розумінні – розмивання меж тексту, внаслідок чого він позбувається завершеності, закритості, стає внутрішньо неоднорідним і багатозначним. Саме в Інтернеті інтертекстуальність набуває найповнішого втілення. Будь-які ознаки інтертекстуальності (від цитатності до деперсоналізацією автора) є невід'ємними характеристиками текстових наративів Інтернету. Гіпертекст, яким «оперує» Інтернет, є децентрованим за своєю природою – стрижнева ідея невпинно розсіюється в нескінченості крос-референтних посилань. Сам же гіпертекст є безмежним.

Вищевказані властивості Інтернету – ризоматичність, номадичність, інтертекстуальність – є його головними інформаційними характеристиками, які демонструють нам нову комунікаційну структуру, у якій надзвичайно нестабільний статус присутності: усе, що відбувається в Інтернет-мережі, існує на протиставленні «сталості» та «мінливості». Причому «сталість» виражається в тому, що будь-яка інформація, яка потрапила одного разу в Інтернет, з великою ймовірністю залишиться там на досить тривалий час, а «термін придатності» такої інформації – надзвичайно короткий. Саме з таким хаосмічним типом порядку/безладу доводиться мати справу під час використання Інтернету як освітнього ресурсу.

Існують властивості Інтернету, які не можуть не бути залученими в освітній процес, з урахуванням глобалізаційних властивостей сьогодення. Зокрема, застосування Інтернету в освіті означає використання освітнього інструменту, який є *інтерактивним*. Ця властивість призвела до необхідності переосмислення основних педагогічних концепцій. Головним їх недоліком є наявний акцент на лінійних ієрархічних моделях педагогічної діяльності, які виражаються насамперед у передачі інформації від вчителя до учня. Причому вчитель був суб'єктом освіти, а учень – її об'єктом. Зворотний варіант практично не реалізовувався. Сьогодні традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів інформації змінив сенс: кожен учасник дискурсу може бути і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться, або навіть того, хто спостерігає навчальний процес²². Усі ці типи освітніх взаємодій організуються динамічно та спонтанно в межах однієї і тієї ж освітньої інтеракції. Поняття «суб'єкт» і «об'єкт» постають як філософські абстракції, кожен учасник навчального процесу є «власним Я» – вузловим центром навчання, який може ситуативно змінювати власну рольову ідентичність у процесі навчання, залежно від ситуації. З одного боку, це розширює освітні можливості, а з іншого – приводить до ризику безвідповідальності: «ідентичності, який прагнуть у наші дні, є чимось, що може “зніматися і одягатися” на кшталт костюму»; якщо вони «вільно обрані»,

²² *Deleuze G., Guattari F.* A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. P. 16.

то вибір «жодним чином не пов'язаний з більше з обов'язками і наслідками»²³. Освіта в інтерактивному мережевому середовищі динамічних ідентичностей може поставати як позбавлена відповідальності, тобто вона може не мати стандартів, оперувати неточною інформацією, бути поверхневою, і проконтролювати це жодним чином неможливо.

Інтерактивність освіти в Інтернеті доповнюється іншими специфічними функціями, які не властиві жодним освітнім інструментам. Так, *І. Тагунова* зараховує до таких функцій трансмежевість, оперативність, універсальність, різноманітність, розважальність²⁴. Ці функції не просто додають в освіту нові елементи, які виводять її далеко за межі класичної, не лише змінюють її форму і способи сприйняття. Більш важливим є те, що освіта позбавляється традиційності. Натомість *Є. Краснухіна* вважає, що «в будь-якій освіті дуже багато покладається на пам'ять, на процес пізнання, збереження і відновлення традиції, на повторення минулого»²⁵. Проте взаємодія Інтернету та суспільства змінює традиційність на інноваційність, а освітньою настановою робить не знання і не повторення минулого, оскільки оперативність передбачає швидко заміну застарілої інформації на нову, а також постійне повторення різноманітних варіацій отриманої інформації у вигляді її креативної ретрансляції. Також не виникає необхідності в пам'яті: для традиційної освіти вона виступала формою збереження інформації та запорукою поширення і передавання знання, для середовища Інтернет – необхідністю швидко пристосовуватися до нової інформації. Усе це робить пам'ять не гарантією успішності освіти, а лише її допоміжним інструментом. Це пов'язано з тим, що інформація здебільшого доступна.

Парадигмальні трансформації в освіті можна розглядати не лише як наслідок появу такої інформаційно-комунікаційної технології, як Інтернет. Так, *А. Огурцов* стверджує, що «технологія Інтернету – нова технологія обміну інформацією на базі взаємопов'язаних мереж – є продовженням того процесу, який *А. Тойнбі* називає процесом етерифікації, що характерний для усіх галузей людського суспільства і культури»²⁶. Цей процес «розпредмечування» комунікацій між людьми супроводжується водночас створенням нового світу – світу об'єктивно-ідеальних смислів.

Головним проблемним аспектом освітнього процесу є сама можливість існування теоретичного знання в добу панування Інтернету. Інтернет є головним засобом, «технологією» віртуалізації освіти. Так, можна заперечувати можливість прирощення теоретичного знання в Інтернеті: мережа є лише глобальним накопичувачем тексту, що продукує мовленнєву гру, не породжуючи нових теорій. Під таким кутом зору головний процес, який здійснюється в Інтернеті – мовленнєва гра, яка ґрунтується на правилах взаємодії між об'єктами (користувачами Інтернету, учнями), які орієнтують їх лише на рух у полі дискурсів, тобто «веб-серфінг» – переміщення від гіперпосилання до гіперпосилання на сторінках сайтів із метою ознайомлення.

²³ Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 187.

²⁴ Тагунова И. А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет. *Справка на отделение философии и теории образования РАО*. URL: <http://www.itiprao.ru/tagunova.html>.

²⁵ Краснухина Е. К. Традиция и новации как формы образования социального. *Инновации и образование*. 2003. Вып. 29. С. 359. (Серия «Symposium»).

²⁶ Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте вызовов науки и образования. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. 2006. № 1 (4). С. 17. (Серия «Философия. Филология»).

Саме ризоматичний гіпертекст Інтернету надає можливість постійних переходів від одного тексту до іншого, створюючи нові виміри тексту, у якому він постає нескінченним, а шлях, яким можна рухатися гіпертекстом, непередбачуваний. Яскравим прикладом цього є взаємодія користувачів мережевих засобів масової інформації, блогів. Так, у науковій спільноті поява будь-якого тексту, викличе одразу критику, він буде препарований і редукований до інформаційної новизни і декількох цитат. Ці частини потім будуть поширені на різних ділянках мережі окремо – як «інфопривід» й як цитати. «Інфопривід» буде актуальним незначний час, згодом вийде з поля зору, ставши досягненням лише архівів, цитати ж будуть використані у довільний спосіб, до того ж, дуже часто в тих контекстах, які не мають нічого спільного з контекстом початкової статті. Так, можна сказати, що інформація практично буде чи забутою, чи розчленованою.

Натомість *С. Попов* зазначає, що ми маємо справу не лише з процесами трансляції знання, які завжди можна відновити у своїй генезі, а з поширенням інформації і з безособовими, анонімними інформаційними потоками. Навіть відносно технічного типу знання, інформація не є самостійною – її генеза може бути простежена завдяки певним приписам, згідно з якими цю інформацію було згенеровано. Відповідно до цих приписів, людина має зробити лише певні рухи за чітко вказаним алгоритмом. Спілкування між людьми в інформаційному суспільстві за посередництвом Інтернету постає як анонімний обмін блоками інформаційних текстів, як суто технічна взаємодія у межах конкретного алгоритму. Зловживання Інтернетом як провідною технологією віртуалізації освіти може призвести до знищення здатності концентрувати увагу учня, утримувати у свідомості об'єкт вивчення, вбити здатності до ідеалізаційної та понятійної роботи.

У глобальній мережі людина може отримувати знання, задоволення, від будь-якої інформації, однак чим більше вона буде «занурюватися» в мережу, тим більше вона буде відрізана від реальних процесів, що мають місце в суспільстві. Людині лише видаватиметься, що вона бере участь у цих процесах, а насправді – вона лише спілкуватиметься.

Таким чином, Інтернет приймає від кінематографа «естафету» засобу масової комунікації, який заміщує активне реальне життя ілюзією. У сучасній літературі є творів антиутопічного напрямку, що присвячені цій проблематиці. У них акцентовано на тому, що Інтернет з-поміж усіх засобів комунікації фактично є технічно найбільш розвиненим і оснащеним засобом утримання людей поза активною діяльністю. Завдяки Інтернету ми стикаємося з особливо ефективним відчуженням сучасної людини від проєктної цільової дії. Це є особливо небезпечним у контексті освіти, оскільки людина підштовхується від інформаційного суспільства і від усіх його найважливіших принципів – телеологічного, аутентифікаційного тощо. Окрім того, для освіти такий стан речей небезпечний і тому, що відбувається заміщення мовленнєвими іграми мислення людини. Цей тип відчуження виникає завдяки принципу інформатизації, який набуває ціннісного характеру в добу Постмодерну (добу панування Інтернету). Інформація стає головним предметом бажання в постіндустріальному суспільстві, що є базовою одиницею простору глобальної мережі.

Попри таку «апокаліптичну картину», існує й інший підхід до проблеми взаємовпливу Інтернету і теоретичного мислення. Він полягає в тому, що Інтернет може слугувати засобом для генерації когнітивно-продуктивної діяльності людини, а точніше – засобом,

за допомогою якого буде відбуватися прищеплення інтересу до теоретичного знання та мислення в суспільстві. Інтернет може стати інструментом розвитку нового типу наук і практик, може стати тим простором, де будуть формуватися та складатися спільноти, що культивують вищезгадані суспільні цінності. Цей підхід є характерним для *Н. Грідневої*, *Н. Громико*, *В. Смеліна*. Загалом коротко цей підхід можна схарактеризувати так: мережа є саморегуляційною структурою; виникають окремі соціальні групи, які тісно пов'язані з Інтернетом; виникає певна «етика», зокрема наукові осередки. Якщо в одному випадку Інтернет знеособлює комунікацію, то в іншому – підсилює її позиційність – демонстрація основ стає тут вихідною умовою взаємодії та переходить у саму культуру ведення комунікації в Інтернеті. «В океані» безособової інформації починають виникати острівці мислення, «мозкові центри», де комунікація підкоряється певним правилам, «мереженим етиці» і має телеологічну складову. Так, *Н. Громико* наводить приклад застосування такого підходу до Інтернету на практиці. «Як приклад можна було б навести модель Інтернет-спілкування, яку ми зараз намагаємося вибудувувати в межах розгортання інноваційних загальноосвітніх мереж з мисленнєвої діяльнісної педагогіки. В Інтернеті на сторінці нашої школи є фрагменти підручників із мисленнєво-діяльнісної педагогіки – мета дисциплін “Проблема” і “Знання”. Вивішено також низку сценаріїв, які було розроблено вчителями-новаторами в логіці проблемної та епістемологічної мети предметних технологій (ці сценарії вже зроблені з іншої позиції – не розробника нової освітньої технології, а з позиції вчителя-предметника). Ці сценарії будуть дописуватися і переписуватися вчителями з інших шкіл, що входять в мережу шкіл, проблематика яких присвячена мисленнєво-діяльнісній педагогіці, відповідно до різних фокусів (дидакта, методиста, діагноста-антрополога, вченого-розробника) з урахуванням специфіки різних дисциплінарних дійсностей»²⁷. Дослідник зазначає, що такий тип комунікації дасть змогу, з одного боку, розвивати на діяльнісних основах педагогізм вчителів, а з іншого – саму метапредметну технологію, яка по-справжньому «відточується» і добувається в процесі обговорення зустрічних сценаріїв.

Таким чином, Інтернет перетворюється на середовище генерації нових освітніх спільнот, які культивують цінності теоретичного знання та мислення. Окрім того, Інтернет може стати засобом більш інтенсивної роботи з теоретичними здібностями тих, хто навчається, а отже, й їхнього розвитку. Інтернет може слугувати чудовим засобом візуалізації, управління інтенціями свідомості учнів, що намагаються охопити і зробити різні важкозасвоєвані і важкофіксовані переходи від комунікації до мислення, від ідеалізації до поняття тощо.

Інтернет є засобом формування відповідних освітніх спільнот, а це культивує певний тип цінностей, а також спосіб повернення суспільству його проектної складової. Окрім того, Інтернет в цьому випадку постає як простір, що дозволяє вибудувувати інший тип комунікації – мисленнєво-позиційна.

Мисленнєво-позиційна комунікація може засвідчити новий період розвитку інформаційного суспільства – тепер його можна схарактеризувати як творче. Це пов'язано з тим,

²⁷ *Громико Н.* Інтернет, постмодернізм и современное образование. URL: <http://circleplus.ru/archive/n/27/027NGR1>.

що у житті окремого індивіда значення Інтернету полягає в можливості активного самоусвідомлення. У зв'язку з цим *У. Еко* заявляє: «Часто мені думається, що в найближчому майбутньому суспільство розщепиться – бо вже розщепилося – на два класи: тих, хто дивиться тільки телебачення, тобто отримує готові образи і готове судження про світ, без права критичного відбору отриманої інформації, і тих, хто дивиться на екран комп'ютера, тобто тих, хто здатний відбирати і обробляти інформацію»²⁸. На думку *У. Еко*, іміджеве сприйняття телебачення, яке було властиве для описаної *М. Маклюеном* «галактики Гутенберга», змінюється на вербальне сприйняття інформації. Проте така інформація вже не є такою ж одномірною і гомогенною, як інформація друкованої книги, і, що більш важливо – змінює співвідношення приватного та суспільного: надаючи можливість самостійно обирати власний шлях пересування по гіпертекстових ланках, людина індивідуалізується до такої міри, що вбачає в суспільному просторі винятково «інтимізовану» приватність: «Для індивіда суспільний простір виявляється не більш, ніж гігантським екраном, на який проєктуються окремі проблеми, не припиняючи, навіть будучи збільшеними на екрані, бути приватними: воно стає місцем, де публічно обговорюються приватні секрети і подробиці інтимного життя»²⁹. Безумовно, це стосується і освіти, яка приватизується за рахунок анонімності та атопологічності, властивій Інтернет-простору, разом з тим стаючи «особистою справою кожного». І це загрожує руйнацією національних держав, які почали формуватися в епоху Просвітництва і в яких загальна, однакова для всіх, освіта була запорукою створення у всіх учасників освітнього процесу спільного мисленнєвого поля, на підставі якого вони могли вільно взаємодіяти.

Сьогодні технологія передавання знань не лише пододала межі національних держав, а й стала загальнодоступною, відтак основною освітньою орієнтацією стає здатність відповідати різноманітним потребам користувачів і відповідність викликам сучасності. Разом з тим, в Інтернеті неможливо контролювати як об'єктивність отриманої інформації, так і самі стандарти освітніх послуг. Проблема якості освіти вимірюється вже не тим контролем, монополію на який зазвичай мають держави. Хоча починають проголошуватися ідеї розробки компетентнісного підходу і створення міжнародних оцінок якості освіти, проте вони можуть контролювати якість тільки частково.

Проте відсутність контролю оцінюється не завжди негативно. На думку *І. Ейдмана*, поява Інтернету є відповіддю творчого процесу на загрозу виродження демократії шляхом монополізації елітами інших інформаційних технологій, зокрема телебачення. Інтернет «за своєю природою демократичний і заперечує будь-який монополізм»³⁰. Інформація там поширюється швидко та вільно, а оскільки інформація може перетворюватися на важливий капітал сучасності, то з'являється можливість радикальної раціоналізації соціальної системи сучасного суспільства. Інтернет – це великий інформаційний потік, який практично неможливо контролювати.

Разом із тим, не можна ігнорувати можливостей творчої реалізації індивіда за допомогою використання ним Інтернет-ресурсу. На думку *І. Ейдмана*, ступінь інтенсивності

²⁸ *Еко У.* От Інтернета к Гутенбергу: текст и гипертекст. URL: <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html>.

²⁹ Там само.

³⁰ *Ейдман И.* Прорыв в будущее: социология интернет-революции. М.: ОГИ, 2007. С. 336.

творчої діяльності буде визначати для кожного індивіда його індивідуальний вибір, який залежатиме, з одного боку, від активного соціального і творчого інстинкту, а з іншого – від інстинкту самозбереження в структурі особистості кожного індивіда. Індивіди з сильно розвиненими соціальним і творчим інстинктами будуть активно займатися творчою роботою та досягати соціальних результатів. Можливість останнього буде реалізовуватися за допомогою Інтернет-технологій. Водночас повна свобода доступу до інтелектуально-естетичних цінностей, більшості матеріальних благ, скорочення позицій влади і відповідне збільшення позицій свободи, що має бути досягнуто на новому витку раціоналізації, «зробить престиж головною перерозподільчою первинною цінністю в Інтернет-спільноті»³¹. Так, престиж разом із новим технічними досягненнями стають основними критеріями формування соціальної ієрархії.

Інтернет фактично утворює *нову інституцію освіти*. Тут можна згадати *М. Маклюєна*, який вказує на різницю між усною, письмовою й електронною культурами відповідно до засобів комунікації в суспільстві. «Педагогічне відношення» – предмет дослідження педагогічної антропології – має на увазі усну комунікацію між учителем і учнями, які лише слухали, а не записували. В останні роки класичної Греції письмова фіксація вчителевих знань, що тоді почала виникати, і яку свого часу критикували *Платон* та *Арістотель*, призводить до суттєвої трансформації як філософії, так і освітніх інституцій. Письмо призводить до демократизації освіти – тепер знання може отримувати більше людей, зокрема і ті, хто не здатен заплатити за навчання видатним філософам, або ті, хто перебувають далеко від місць навчання. Після виникнення друкарського верстата зміни організації знання ще більше поглибилися. Ними стали: збільшення терміну збереження думок певного філософа і науковця; збільшення можливостей для самоосвіти, виокремлення наукової та навчальної літератури; фіксація дисциплінарних кордонів у науковому знанні, у формах його трансляції; специфічні форми контролю, які забезпечують орієнтацію на прийняття норм написання наукових робіт тощо. Однак упродовж вищезгаданих процесів старі форми освіти не відмирають: зберігається як усна форма передачі знання від вчителя до учня. Однак роль певних форм комунікацій і освіти змінюється.

Тому Інтернет призводить до трансформації в структурі наукових і освітніх текстів, а надалі – до зміни в процесі продукування тексту (наприклад, змінюється статус журналів і журнальних публікацій як засобів наукової комунікації). Фактично, для того, щоб дізнатися про новину в науці вже не треба чекати на свіжий номер журналу, чи на оголошення тем виступів на конференції. Поступово друковане слово втрачає монополію на артикулювання наукової новизни, тепер ті ж самі журнали і статті в них отримують нове призначення як тип наукової літератури, а саме – засвідчити визнання інновації науковими спільнотами, легітимізувати результат. Текст перетворюється на гіпертекст, формуються нові стандарти оформлення тексту, подачі ілюстративного матеріалу в електронних підручниках. Інтернет призводить до нових стандартів передачі знання в процесі освіти.

Інтернет як втілення постраціональної комунікації «децентралізує» текст, його виробництво та засвоєння. Тому важливість тексту відтепер починає пов'язуватися не стільки

³¹ *Ейдман И.* Прорыв в будущее: социология интернет-революции. С. 336.

з місцем його продукування чи автором, а й з його змістом. Одним із головних досягнень епохи Інтернету є популярність анонімності та відкрита неповага до авторитетів. Потенційна кількість учасників Інтернет-дискусії, їхня кваліфікація є необмеженими. «Титули» викладача набувають другорядного значення у порівнянні з його компетентністю, а кордони національних наукових і освітніх товариств остаточно розмиваються, деґрабуються статуси і соціальні ролі, на яких раніше ці спільноти «трималися». Статусні й інституціональні регулятиви відносин у наукових і освітніх спільнотах, ідентифікація науковців, вчителів і учнів припиняє діяти. Уже не певні традиції, статус, «школи» формують наукові спільноти, зокрема й педагогічні, а комунікація сама по собі. Однак це не означає остаточне знищення національних спільнот, зокрема і в освіті. Так, учасники цих груп намагаються зберегти їхню цілісність завдяки впровадженню нових різновидів тексту – формуванню своєї мови, професійного жаргону тощо. Це вказує на значення і вагомість соціальних ідентифікацій особистостей, що важливо для відповіді на виклики ідентичності, які властиві мережевим суспільствам. Ідеться передусім про те, що ставлення до власних членів як до індивідуальностей стало «торговою маркою сучасного суспільства»³². Проте таке ставлення не виникло в одиничному спонтанному акті, схожому на божественне творення світу, але є щоденно відновлюваною діяльністю. Можна погодитися з тим, що ця діяльність є діяльністю по «індивідуалізації», у якій «сучасне суспільство існує тією мірою, якою дії індивідів складаються з щоденного перегляду та поновлення мережі їх взаємних залежностей»³³. Процеси індивідуалізації впливають і на освіту, яка, ставши останніми десятиліттями ринком послуг, починає намагатися задовольнити потреби своїх споживачів.

На думку *І. Тагунової*, індивідуалізація запитів на отримання конкретної освіти може привести до відмирання «стандартизованої» освіти: «Освіта, яку отримують ті, хто вчиться, припиняє бути ієрархічно вибудованою, нормативно-детермінованою. Учень стає суб'єктом конструювання власної освіти, а освіта вибудовується так, щоб бути здатною «заточуватися» під конкретного учня»³⁴. Ефективність сучасної освіти починає визначатися її інформаційною відкритістю, а сама освіта постає як синкретичне соціокультурне середовище, яке дає змогу нескінченно розвивати освітні інтереси на основі наявних в Інтернеті комунікаційних стратегій. Інтернет, не маючи власних керівних структур, постає системою, що сама себе організовує. Така система відкрита, нелінійна, її властиві кооперативність і гомогенність внутрішніх процесів. Таким чином, освіта в Інтернет є рухомою та мінливою. Вона постійно змінює власні форми, переглядає й актуалізує власний зміст.

До всього вищесказаного варто додати досить суттєвий аргумент: *формування «суспільства Інтернету» сприяє прискоренню розвитку творчого процесу*. Можливість отримувати й обмінюватися інформацією з появою і розвитком Інтернету зросла в неймовірну кількість разів. У результаті цього різко інтенсифікувалась інтелектуальна взаємодія між людьми, що перебувають у різних точках земної кулі. Це сприяло створенню

³² Бауман З. Индивидуализированное общество. С. 57.

³³ Там само.

³⁴ Тагунова И. А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет. Справка на отделение философии и теории образования РАО. URL: <http://www.itiprao.ru/tagunova.html>.

більш сприятливих умов для творчої діяльності, розвитку науки, техніки, а водночас – і до економічних змін. «Позбувшись зайвого вантажу громіздкого спорядження і чисельного персоналу, капітал подорожує без нічого, не більш ніж з ручною поклажею: портфелем, портативним комп'ютером і стільниковим телефоном. Ця нова якість летючості зробила угоди зайвими і водночас нерозумними: вони можуть ускладнювати пересування, гальмуючи конкретностоздатність і обмежуючи продуктивність»³⁵. Отже, поворот до мобільності, підвищення швидкості пересування спонукають до того, що головним джерелом прибутку стають не матеріальні предмети, а *idei*. Саме на ідеєтворчість і креативність робить ставку сучасна освіта, проте базисом для такої настанови є не стільки фундаментальні знання в певній сфері, скільки вміння відчувати актуальність і ступінь потенційності конкретної ідеї, вміння працювати з інформацією та знаходити в її потоках ту, яка може стати прибутковою, якщо буде реалізована. Найбільш значущим в економічному процесі стає споживач. Така ситуація є одним із наслідків перетворення Інтернету в ключову інформаційну технологію сучасності. Вона ставить перед освітою завдання орієнтувати власних реципієнтів не на отримання фундаментальних знань у певній сфері, а на навик бачити взаємозв'язки, розпізнавати принципи та бачити сенси і значення між сферами знань, концепціями та ідеями.

Можна стверджувати, що розвиток нової моделі світового освітнього простору в Інтернеті призводить до трансформації освітніх парадигм. У новітніх освітніх настановах провідним суб'єктом перетворень в освіті стає індивідуалізована людина. Вона в кожній освітній комунікації може виступати як суб'єктом, так і об'єктом навчання. Суспільство, у якому відбувається така взаємодія, є мережевим. Освітній простір, у якому спілкується така людина, є світовим. Швидкість поширення Інтернету свідчить про динамічну віртуалізацію освіти, а поняття віртуальної реальності, розкриті нами як одна з основних проблем сучасної освіти, набуває нового значення.

8.3. Творчість в освіті мережевого суспільства

Віртуалізація освіти, яка відбувається паралельно з її інформатизацією та технізацією, є наслідком створення нового простору взаємодії між людиною та технікою.

Автор теорії «віртуального суспільства» А. Бюль зауважує, що з розвитком технологій віртуальної реальності комп'ютери з обчислювальних машин перетворилися на універсальні машини з виробництва «дзеркальних світів». «У кожній підсистемі суспільства утворюються «паралельні» світи, у яких функціонують віртуальні аналоги реальних механізмів повторення суспільства: економічні інтеракції і політичні акції в мережі Інтернет, спілкування з персонажами комп'ютерних ігор тощо»³⁶. Саме користуючись визначенням А. Бюля, який називає процес заміщення реального простору за допомогою комп'ютерів «віртуалізацією», ми вважаємо, що доцільно виокремити термінологічно таку сучасну да-

³⁵ Бауман З. Индивидуализированное общество. С. 33.

³⁶ Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. С. 79.

ність, як *віртуалізована освіта*. Однак варто зазначити, що всі ланки суспільного життя віртуалізуються, і більш ніж логічно здійснювати відповідні дослідження в таких сферах, як віртуалізована економіка, політика тощо.

Однією з характерних особливостей сучасного суспільства є специфічно нова форма передавання та отримання даних, що пов'язана з використанням технологій віртуальної реальності. Цей термін у масовій свідомості пов'язують із комп'ютерною сферою. Варто зазначити, що сьогодні також вживаються такі словосполучення, як «віртуальні гроші», «віртуальна корпорація», «віртуальна студія», які раніше були майже нереальними. Нині можна казати про віртуалізацію суспільства. Сучасне суспільство, поза сумнівом, є інформаційним.

Інтернет постає втіленням віртуальної реальності. Сутність «віртуальної реальності» можна розкрити за допомогою теорії симулякрів, яку активно розробляли такі філософи, як *Ж. Дельоз* і *Ж. Бодрійяр*. Симулякр можна визначити як знак, що отримує власне буття, творить власну реальність – це знак без означуваного, без референта. На думку *В. Ємеліна*, симулякр уже перестає бути знаком за сутністю, це вже саме тіло, але тіло віртуальне, тобто він є реальним як і будь-яке тіло, що є референтом, але реальним симулякр є віртуально. Симулякр починається там, де закінчується подібність. «Там же починається і віртуальна реальність, яка є нічим іншим, як простором симулякрів»³⁷, – зазначає *В. Ємелін*.

Віртуальна реальність – це простір симулякрів як відчужених знаків, які, на відміну від знаків-копій, фіксують не подобу, а різницю з референтною реальністю. На протипагу актуальної дійсності, що виражає цілісність, стабільність і завершеність, віртуальна реальність є джерелом розрізнення та багатоманітності. Таким чином, віртуальна реальність постає феноменом, іманентним самій структурі буття, що втілює можливість творчої діяльності.

Українські дослідники *І. Сальник* та *Е. Сірик* виокремлюють три ключових ознаки віртуального освітнього середовища. Перша – його попередня невизначеність для суб'єктів взаємодії; друга – унікальність для кожного роду взаємодій, у тому числі і з реальними освітніми об'єктами; третя – існування лише впродовж взаємодії, оскільки властивості й ознаки віртуального простору визначаються тільки під час безпосередньо взаємодії в ньому індивідів³⁸.

Віртуальний освітній простір не існує поза межами віртуальної реальності. Він створюється щомomentно під час конкретних взаємодій між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Припинення такої взаємодії є можливим у будь-який момент часу, проте цілісність та послідовність таких взаємодій впливає зі специфіки навчального процесу самого по собі. Він передбачає поєднання цілей, змісту освіти, а також відрізняється від не-віртуального освітнього процесу лише формою взаємодії – посередниками в такій взаємодії стають технічні засоби. Проте саме віртуалізована форма освіти змінює сенс і структуру освіти загалом.

Віртуалізована освіта не обмежена простором і часом. Людина, яка включена у віртуальні освітні інститути, може самостійно обирати, що саме вона хоче вивчати, як і коли.

³⁷ *Ємелін В.* Віртуальная реальность и симулякры. URL: <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>.

³⁸ *Сальник І. В., Сірик Е. П.* Віртуальність як принцип і технологія навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету*. 2009. № 14. С. 58–60.

Навчання та знання вимагають різноманітності підходів і можливість вибору оптимального підходу, а отже, віртуалізована освіта спрямована на *формування свободи особистості*. Вона є індивідуалізованою, що виражається не лише в самостійній просторово-часовій координації освітнього процесу, а й у тому, що найчастіше в такій освіті учень здобуває можливість прямого та безпосереднього спілкування з іншими учасниками освітнього процесу, які можуть бути як спеціалістами, так і педагогами, або такими ж учнями.

У сучасній науковій думці існує декілька підходів до проблеми віртуалізації освіти. Загалом їх можна звести до двох. Так, перший підхід визначає віртуалізацію освіти як принцип дистанційної освіти, сенс якого полягає в активному застосуванні різноманітної символіки, відеофільмів, комп'ютерних навчальних програм, інтерактивних методик тощо³⁹. У рамках іншого підходу віртуалізація освіти означає *соціальний процес*, пов'язаний із розвитком сучасних технологій і зумовлений переходом суспільства до постраціональної комунікації. Дослідниця *О. Висоцька* зазначає: «Постіндустріальне (постмодерне) суспільство... зорієнтоване на гнучкі технології та індивідуалізацію потреб. Тому так звана постфордистська структура суспільних відносин, що характеризує сучасну культуру, вже не може бути описана в термінах масового суспільства. Вбираючи в себе форму масового суспільства постмодерне суспільство має суттєво відмінні риси. Постмодерне суспільство не можна вважати гомогенізованим і централізованим, адже воно відрізняється децентралізованістю і складається з різноманітних локалізованих спільнот, об'єднання яких відбувається виключно на віртуальній основі»⁴⁰.

Застосування комп'ютерних технологій в освітній сфері сприяє збільшенню кількості знаків-символів у ній, симуляції освітнього простору. В освітній діяльності людей, в їх взаєминах саме образи, а не реальні речі починають відігравати важливу роль. Студенти вже працюють не з реальними книгами, а з образами книг на екрані монітору. Якщо науковий пошук більше залежить від образів, ніж від реальних учинків і речей, якщо образ більш дієвий, ніж реальність, то можна сказати, що *віртуалізувалися інститути освіти й науки*. У сфері науки відбуваються процеси симуляції. Наука займається не стільки визначенням способу істини, скільки моделюванням наукового дискурсу, що стає маніпулятивним. Вихід за межі часопростору та динамізація суспільства призводять до втрати тієї наукової скрупульозності, що була невід'ємною властивістю науки. Наукоємна основа освіти змінює власну спрямованість, стаючи *симулятивною*, а тому віртуалізація освіти в сучасному суспільстві виявляється в симуляції.

Варто нагадати, що застосування Інтернету в освіті сприяє творчим процесам. Нині, завдяки віртуалізації мережевого суспільства головним джерелом прибутку стають не стільки матеріальні ресурси, скільки творча праця та ідеї, тобто віртуальні ресурси. Регулювання соціуму, зокрема питань, що стосуються соціальної справедливості

³⁹ Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми Післядипломна освіта в Україні. 2004. С. 29–32.

⁴⁰ Висоцька О. С. Віртуалізація соціального у постмодерному суспільстві: від раціональної до пост раціональної комунікації. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N154/N154p005-014.pdf.

в реальному просторі є неможливим, оскільки тепер боротьба за працю відбувається у віртуальній сфері. Комунікативна дія розривається в публічній сфері, яка зосереджується у віртуальності, а не в реальності. На думку *П. Вірліо*, публічна сфера сьогодні позбавлена географії. Завдяки інтерактивним засобам комунікації, залежності від просторових зв'язків уже немає. Якщо раніше проблема школи полягала в тому, що вона мала яскраво виражений «казармений» характер, то тепер це стає неможливим, адже завдяки Інтернету відбувається остаточний «відрив» від місця, що є прямим і закономірним наслідком віртуалізації комунікації. Отже, поняття будь-якої спільності (наприклад, шкільного класу) має сегментований певним способом комунікації характер. Можна навести думку *З. Баумана*, який стверджує, що: «час та простір по-різному розподілені між тими, хто стоїть на різних сходинках глобальної власної піраміди. Ті, хто може собі це дозволити, живуть виключно в часі. Ті, хто не може, живуть у просторі»⁴¹. Таким чином, віртуальна освіта – це привілей сучасної епохи, яка характеризується високим ступенем мобільності; вона не прив'язана до конкретного місця перебування. Певні проблеми, що пов'язані з простором (проблема школи-казарми), вже не мають для неї ключового значення і розглядаються як вторинні, «ресурсні» аспекти реалізації певних віртуальних проєктів. Як зазначає *О. Висоцька*, «завдяки мультимедійним засобам комунікації, що продукують постраціональні образи та смисли, комунікація набуває опосередкованого характеру. Так, спілкування в Інтернеті є цілком опосередкованим, однак інтерактивне (відбувається в актуальному часі), а отже, безпосередньо зараз (але не тут). Таке відкидання просторового виміру в процесі комунікації призводить до суттєвих наслідків: віртуалізації суб'єктів комунікації, які приймають найчастіше анонімний вигляд; віртуалізації змісту комунікації, що має інтертекстову (гіпертекстову) форму подання; віртуалізації каналів комунікації, які вже не мають матеріального характеру, а виключно інформаційний (як чистий потік електронного струму, що кодується відповідно до структури самого засобу комунікації). Опосередкована безпосередність віртуальної постраціональної комунікації робить її темпорально фрагментованою і не пов'язаною зі знаками реальності».

Віртуалізація сфери науки й освіти також призводить до низки інших наслідків. Так, якщо раніше науковий текст був замкнений, завершений і втілював в собі стійку когнітивну систему, то тепер завдяки гіпертексту він стає майже нескінченним. Йдеться не лише про нескінченність у часовому чи просторовому сенсі, а й нескінченність інтерпретацій. Так, *А. Огурцов* зазначає, що «система освіти має надати студентові найбільш соціально та культурно-значущу схему інтерпретації»⁴².

З усього вищезазначеного випливає, що глобальна трансформація сутності освітньої діяльності в мережевому суспільстві. З'являється «віртуальний викладач», який практично стає «освітнім менеджером» – тобто його функція аж ніяк не педагогічна. Викладач перестає відігравати роль того, хто дає знання, своєрідного ретранслятора тексту, а стає творчим навігатором у морі інформації, нескінченна кількість якої, на думку *М. Енштейна*,

⁴¹ Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 50.

⁴² Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте вызовов науки и образования. Вестник Самарской гуманитарной академии. 2006. № 1 (4). С. 17. (Серия «Философия. Филология»).

викликає в людини фрустрацію⁴³. У закладах вищої освіти, а також закладах середньої освіти з'являється інститут «тьюторства». Тьютор – це і є власне викладач-навігатор, а не викладач-ретранслятор. Його завдання полягає в тому, щоб спрямовувати студента в мережі електронних носіїв. Тьютор займається організацією умов для складання та реалізації *індивідуальної* навчальної траєкторії учня. За таких умов освітній простір задається в кожен конкретний момент часу не стільки освітнім закладом і відповідною навчальною програмою, скільки усвідомленням різноманітних освітніх можливостей та їх певної співорганізації. Така навчальна ситуація знижує необхідність «навчатися процесу навчання», оскільки знижується необхідність перебувати в постійному пошуку контексту й послідовностей певного типу, не викликає звички розмежовувати події певного типу, щоб виявити повторюваність конкретних подій тощо. Це призводить до появи такого світоглядно-культурного типу навчання, за якого учень здобуває знання про те, як: можна порушувати загальноприйнятий порядок; позбавитися від звичок і запобігти звиканню; перетворити фрагментарні елементи досвіду в донині невідомі ідеї.

Проте вищевказані умови нового типу навчання не обмежуються зміною статусу вчителя/викладача. З'являються та принципово нові вимоги до навчальних текстів – вони також мають не стільки надавати інформацію, скільки скеровувати учня в нескінченному інформаційному просторі. Це доповнюється тим фактом, що іноді роль викладача може виконувати комп'ютерна програма. Звідси ще одна настанова віртуалізованої освіти – знання може перебувати поза людиною. Освітній простір сучасної людини – це простір усіх можливих ресурсів для власного освітнього руху. Головна мета людини, яка здобуває освіту в такому просторі, полягає в тому, щоб навчитися максимально використовувати різноманітні ресурси для побудови власної освітньої програми. Тобто освітнім центром стає особистість, яка активно і дієво проектує зміст власної освіти, самостійно несе відповідальність за якість такої освіти, на підставі чого й отримує певний освітній рівень.

Потрібно додати, що адресат віртуалізованої освіти також змінюється. «Віртуальний студент» не обмежений часовими рамками навчання, спеціалізацією (за рахунок можливості розвиватися в декількох освітніх напрямках одночасно) чи віком. Він має доступ до цифрових бібліотек і може отримувати освіту в будь-якому місці, де є Інтернет. Фактично, відбувається надавання офіційного статусу самоосвіті. Важливо наголосити, що простір такої освіти – відкритий. Варто зазначити, що закритий освітній простір розуміють як такий простір, в якому існує певний шлях, по якому потрібно провести учня. Заздалегідь відомим є і той образ, до якого учня треба довести. У відкритому освітньому просторі вибір шляху й образу передається самому учню. Образ же є взагалі відсутнім, оскільки учневі надається можливість самовизначення.

За вказаних умов усі інформаційні та методичні матеріали, які потрапляють від «віртуального» викладача до «віртуального» студента мають бути оснащені вказівниками, зазвичай гіпертекстуальними. Навчальні тексти перетворюються з простого систематичного викладу конечно оформленого соціального знання на певні інформаційно-пошукові системи. Вони, фактично, стають такою собі міні-Вікіпедією. Якщо раніше науковий і

⁴³ *Епштейн М.* Информационный зрыв и травма постмодерна. URL: <http://www.philosophy.ru/library/epstein/epsht.html>.

навчальний тексти будувалися «геометричним способом» – шляхом визначення певних аксіом (теоретичному «базисі»), теорем, доведення яких базувалося на аксіомах й інших доведених теоремах, тобто на певних канонах, які мали чітко визначений «центр», або «базис» – аксіоматику, то тепер таких канонів не існує – адже віртуалізований текст – не має центру чи одного автора, кожен може доповнити текст за допомогою застосування гіпертексту, вживання посилання на інший текст.

Процес освіти, отримання нових знань завдяки поєднанню двох раніше непеєднуваних світів перетворюється на *edutainment* – своєрідний творчий синтез освіти і розваги («освіто розвагу»)⁴⁴. Однією з переваг віртуалізації освіти вважається «інтерактивність» того ж комп'ютера в порівнянні з книгою. Він може як виконувати різні команди, слугувати для ігор, створювати візуальне середовище, так і комбінувати тексти, спілкуватися (навчатися) на великих дистанціях. «Специфіка сучасної віртуальності полягає в інтерактивності, яка дає змогу заміни мисленнєву інтерпретацію реальним впливом, що матеріально трансформує об'єкт. Перетворення глядача, читача зі спостерігача у співавтора, що впливає на становлення твору і відчуває ефект зворотного зв'язку, формує новий тип свідомості... Герменевтична множинність інтерпретації змінюється мультивпливом, діалог не лише вербальним і візуальним, а й чуттєвим, поведінковим поліологом користувача з комп'ютерною картинкою»⁴⁵. Таким чином, утворюється квазіпростір, який наче підміняє собою реальність. Так, *Ж. Бодрійяр* стверджує, що «тут грають в те, наче розмовляють один з одним, слухають один одного, спілкуються, тут розігрують найтонші механізми постановки комунікації. Контакт задля контакту стає родом пустої спокуси мови, коли їй вже немає чого сказати»⁴⁶. Цей ефект віртуальності, це мовне перетворення *Ж. Бодрійяр* називає «телефатичністю». Віртуалізація освіти може призвести до «несерйозності» навчання. Сам по собі доступ до кіберпростору не призводить до підвищення якості освіти. Тут необхідні вчителі-тьютори, які здатні творчо скеровувати і процес спілкування, і процес навчання учнів.

Окрім того, у добу віртуальності виникає своєрідна мова – «комп'ютерний сленг». Він не обов'язково є загальнопоширеним і загальнозрозумілим. Такий феномен може призвести до виникнення суперечностей серед носіїв однієї мови, проблеми в термінології тощо.

Процес віртуалізації освіти має певні принципи. На думку *Д. Галкіна*, у віртуалізації освіти варто виокремити принципи навігації, креативної конвергенції, комунікативного розвитку, етичної рефлексії, а також інтеграції досвіду. Сутність принципу навігації полягає в тому, що учня насамперед варто навчити ефективному пошуку інформації та методам її фільтрації з різних віртуальних джерел та їх співорганізації з традиційними джерелами. Головним у науці має стати не володіння якомога більшими обсягами інформації, а її розуміння. Принцип креативної конвергенції передбачає продукування й оформлення нового знання, а отже, збільшення і до того вже безмежної інформації, що буде домінувати над репродуктивним знанням. Таким чином, змінюється мета освіти. Відтепер важливо навчити

⁴⁴ *Green N.* How Everyday Life Became Virtual Mundane work at the juncture of production and consumption. *Journal of Consumer Culture*. 2001. Vol 1(1). P. 74.

⁴⁵ *Маньковская Н. Б.* Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетея, 2000. С. 311.

⁴⁶ *Бодрийяр Ж.* Соблазн. М.: Ad Marginem, 2000. С. 283.

не відтворенню інформації, а «продуктивному мисленню». Відтепер ваги набуває «виробництво ідей, що дає змогу посилити утилізацію інформації з різноманітних доступних джерел та її переробку в оригінальні тексти, які містять знання. Цей же принцип підкреслює необхідність розробки “ресурсів”, які перебувають у стані постійного оновлення»⁴⁷. Принцип комунікативного розвитку полягає в тому, що процеси, які відповідають першим двом принципам, включені в інтенсивні процеси організованої комунікації й інтерпретації, що допоможе подолати ілюзію інтерактивності комунікації. Принцип етичної рефлексії, який полягає у відповідності будь-якої активності в рамках дослідження заявленим принципам і супроводженні її постійною оцінкою процесу і результатів руху знання в різних етичних контекстах. Важливість цього принципу полягає в тому, що він має на меті зберегти важливість знання й освітніх практик для формування суб’єктивності. Принцип інтеграції досвіду, який є своєрідним синтезом вищенаведених принципів, полягає в такому: нові технології та продукована ними інформація піддаються впливу багато вимірності віртуалізації у світі повсякденного досвіду та мають багато форм інтерпретації. В освіті необхідно залишити місце як для осіб, які вміють користуватися технологіями, так і для тих, хто не в змозі з різних причин опанувати нові технології чи інформаційні масиви. У процесі віртуалізації освіти варто уникати зруйнування знання, беззмістовної та непотрібної інтерактивності, втрати орієнтації в інформаційних потоках.

Зміна рольових функцій і можливостей усіх учасників освітнього процесу також зумовлене переоцінкою поняття «спеціаліст». У зв’язку з поширенням глобалізаційних процесів змінилася ціннісна домінанта пріоритетів знання. Віртуалізація освіти носить інформативний характер. Справа полягає в тому, що в процесі навчання ті, хто навчається, «маючи навички роботи з комп’ютером і уявлення про інформаційні технології, практично не мають фундаментальної підготовки в структурі інформації, методах її організації та поширення»⁴⁸.

Достовірність будь-якої інформації, яка існує в Інтернеті у відкритому доступі, не може бути переконливою. Людина намагається знайти щось в інформаційних потоках, проте наукоємні основи освіти поступово трансформуються у зв’язку з двома проблемами віртуалізованих освітніх ресурсів. Перша проблема полягає в недостатніх властивостях самої інформації – лише в окремих випадках вона має певні академічні ознаки. Переважно таку інформацію можна визначити як епічну – вона складається з трансформованих в інформаційних ресурсах даних, копійованих, змінених, незавершених тощо. Друга проблема, інформація поступає з багатьох джерел, що змушує послідовно переключатися за нею. Лише останнім часом електронні документи почали структуруватися. Здебільшого вони рідко організовані та загалом не відповідають жодним класифікаціям.

Разом із тим, відбувається поступове впорядкування знань, що супроводжується появою та теоретизацією нових освітніх теорій. Однією з нових освітніх теорій є запропонований Дж. Сіменсом коннективізм. Він постає освітньою теорією, яка сформувалася в нових умовах навчання, за яких останнє виступає процесом, що «відбувається в неви-

⁴⁷ Галкин Д. В. Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической педагогики.

⁴⁸ Аврамова Е. М., Гурков И. Б., Егоров В. С., Михайлюк М. В. Опыт организации виртуального образовательного пространства. *Образовательные порталы России*. М.: Технопечать, 2004. С. 12.

значеному, туманному та мінливому середовищі, у якому постійно відбуваються зсуви основоположних елементів»⁴⁹. Така теорія розкриває можливості організації навчання в мережевому суспільстві, де освіта стає процесом створення власної мережі, якій властива самоорганізація. За таких умов саме існування віртуальних процесів є взаємодією реальних об'єктів. Якщо такі об'єкти взаємодій з освітньою метою, вони можуть перетворитися на суб'єктів навчального процесу, у якому відбувається класична взаємодія вчителя та учня, проте опосередкована інформаційними технологіями. Зазначені суб'єкти навчальної взаємодії створюють віртуальний стан, перебування у якому змінює їх внутрішні якості та властивості в прогресивному контексті. Отже, відбувається такий процес освіти, результатом якого є зміна реальних властивостей суб'єктів за рахунок їх перебування у віртуальному стані.

Попри це, умовою коннективізму є те, що віртуалізована освіта є невизначеною для самих суб'єктів навчання, адже передбачити результат такого навчання неможливо. Причиною цього, є те, що суб'єкти навчання самі конструюють власне навчальне середовище. Це досить яскраво демонструє теорія еволюції освітніх технологій *Д. Піда*. На його думку, вказана еволюція безпосередньо пов'язана з розвитком технологій комунікації. З огляду на це, *Д. Під* виокремлює три етапи розвитку інформаційних технологій: масовий, транзакційний і груповий⁵⁰. Масовому принципу властива спрямованість комунікаційних потоків «від одного до багатьох», що відповідає традиційній методиці навчання. Транзакційний принцип полягає в комунікації «від одного до одного», що характерно для індивідуального навчання. Груповий принцип характеризується як «від усіх до усіх». Так, *Д. Під* приписує цей принцип дистанційній освіті, проте ми можемо не обмежувати зазначену класифікацію саме дистанційною освітою, а говорити про віртуалізовану освіту загалом.

Визнається, що освіта здобувається не за допомогою лише Інтернету як технічного засобу, а за допомогою дистанційної форми навчання. Таким чином, формується усвідомлення того, що віртуалізоване освітнє середовище створюється лише тими суб'єктами і об'єктами, які беруть участь у освітньому процесі, а не певними технічними засобами. Це означає, що освіта не є об'єктною, тобто передбачає важливий компонент, не врахований ні на масовому, ні на транзакційному етапах розвитку освітніх технологій, які вважали освіту актом передачі певного обсягу матеріалу. Груповий етап враховує *взаємодію конкретних особистостей*, а особистість, як стверджує *О. Мусійовська*, є ключовою фігурою теорії коннективізму: «особисті знання кожної людини формують власну мережу, що є вузлом мережі навчальної організації, яка забезпечує навчання кожного учасника. Цей цикл розвитку знань (особистість-мережа-організація) надає можливість кожному учасникові утримувати постійно високий рівень знань у своїй галузі через зв'язки всередині мережі»⁵¹.

Відповідно до вищесказаного можна погодитися з тим, що віртуалізована освіта постає як нова *модель* освіти, яку *В. Хуторський* назвав *сферичною*, оскільки в ній реалізована нескінченна кількість ступенів свободи, а тому суб'єкт навчання не отримує

⁴⁹ Коннективизм. Матеріал из Letopisi.ru. URL: <http://letopisi.ru/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC>.

⁵⁰ *Reed D.* The law of the pack. Harvard Business Review. 2000. P. 133–136.

⁵¹ *Мусійовська О. Ф.* Теоретичні основи комбінованого навчання. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2009. № 3. С. 211.

однозначного напрямку руху: «Центром такої сферичної моделі виступає особистісний освітній потенціал людини, стосовно якого і відбувається її розвиток. Єдиний центр освіти всіх людей у такій моделі відсутній, кожен розвивається і набуває освіти стосовно власної індивідуальної сутності»⁵². Головними складовими освітньої сфери є освітні сфери, які визначає сама людина. Розвиток (розширення) освітньої сфери відбувається нерівномірно, але в ідеалі сферична форма задає напрями для освітнього руху. Сферична модель освіти передбачає можливість створювати найбагатоманітніші освітні сфери, у кожній з яких відбувається винятково індивідуальний розвиток, самостійно визначений кожним учасником освітнього та пізнавального процесу. Людина самостійно виділяє свою освітню сферу, вибудовує в ній власні структури, визначає цінності, наповнює її змістом, за допомогою яких орієнтується в процесі внутрішнього і зовнішнього пізнання різноманітних освітніх сфер. У результаті побудови такої моделі можливим є «уявлення внутрішнього світу людини у вигляді множини сфер, що постійно розширюються: інтелектуальних, емоційно-образних, культурних, історичних, соціальних та інших»⁵³. Усі вони тісно пов'язані, рухомі й утворюють у сукупності те, що можна назвати «віртуальним освітнім простором людини»⁵⁴. І цей простір здатен поширюватися і в зовнішній світ людини. Причому процес поширення відбувається засобом діяльності суб'єктів освіти, які використовують власні фізичні органи чуттів, емоційно-образні й інтелектуальні здібності. Так, фізичний зір допомагає людині проникати всюди, куди він може спрямовувати свій погляд, взаємодіяти з будь-яким видимим реальним об'єктом.

Опиняючись у віртуальних сферах, людина заповнює призначений їй простір, доповнюючи власний внутрішній світ не лише досвідом взаємодії з реальним зовнішнім світом, а й – з віртуальним. Завданням людини стає заповнити власний внутрішній простір, щоб він став зовнішнім, і навпаки – наділити зовнішні простори (реальні і віртуальні) можливістю до розвитку, одухотворення, осмислення, почування. Пізнання віртуального світу продовжується в самопізнанні людини, тобто в рефлексивній діяльності з виявлення власних дій, станів і змін. Просторова модель віртуальної освіти пов'язує зовнішнє пізнання з внутрішнім, оскільки вони виявляються єдиними та неподільними у своєму взаємопроникненні. Людина пізнає себе, щоб пізнати світ.

Віртуальність перебудовує перцептивний апарат людини, у якому віртуальність стає доміантною формою сприйняття інформації. Віртуальна реальність впливає на всі органи чуттів людини, трансформуючи її творчість. Людина входить у нову реальність, що відрізняється від природної, соціальної та технічної. Людина, яка пізнає, поступово заповнює собою весь видимий і доступний пізнанню світ, який постає як сукупність віртуальних сфер, які постійно поширюються, взаємодіють на «інтеграційному етапі розвитку дистанційної освіти»⁵⁵.

Віртуальна освіта використовує дистанційну освіту як власну форму, проте вона до неї не зводиться. Вона може відбуватися у звичайній реальній взаємодії учнів, вчителів

⁵² Хуторской А. В. Виртуальное образование и русский космизм. URL: <http://www.sufism.ru/barzah/cosm02.htm#021>.

⁵³ Там само.

⁵⁴ Там само.

⁵⁵ Степанова А. Н. Процессы виртуализации как фактор трансформации образовательной сферы (философский анализ). URL: http://www.phil-ed.ru/Content/1_22_2008/Razdel%201.pdf.

і матеріалів, які вивчаються. Дистанційні технології дають змогу розширити можливості звичайної освіти, збільшивши взаємну доступність віддалених один від одного учасників освітнього процесу, а також інформаційних масивів. Мета віртуальної освіти, як і освіти людини загалом, полягає в тому, щоб виявити та досягти свого призначення в реальному світі, включаючи його віртуальну складову.

Усе це веде, до основної ідеї сучасних освітніх діячів: можливості створення єдиного віртуального освітнього простору, у якому б відбувався процес включення загальнодоступних баз знань в інтегровані системи зв'язку. Таким чином, інформація в мережі поступово впорядковується, змінюючи форму власного існування. З одного боку, тип освіти «від усіх до усіх» відбувається в середовищі, яке складно контролювати – воно може щомomentно змінюватися на всіх своїх структурних рівнях. Однією з характерних ознак коннективізму є те, що навчання та пізнання – процеси динамічні, причому це саме *процеси*, а не стани.

Інформаційне (мережеве) суспільство перетворюється на єдину комп'ютеризовану спільноту людей, у якій інформаційно-комунікаційні технології набувають глобального характеру. «Комп'ютерні технології та інформаційні мережі, – зазначає *Е. Тоффлер*, – є символами нової спільноти, що приходить на зміну фабрик – символів індустріального суспільства»⁵⁶.

Головною ознакою віртуалізованої освіти стає мережева комунікативність. Симбіоз соціальної організації й інформаційно-комунікаційних технологій становить структуру інформаційної моделі суспільного ладу, одним із принципів утворення якого є розвиток глобальної комунікативної мережі, у якій починають відбуватися освітні взаємодії. Їх ступінь відмінності від сутності та основних властивостей класичного освітнього процесу є надзвичайно високим. З появою нового типу комунікації відбувається трансформація освітніх парадигм. Нова мережева віртуалізована освіта формує людину з новим типом мислення, світогляду, пам'яті. Вона задіює нові форми перцептивності й освоює відмінні типи ретрансляції знань.

Отже, залучення в освітній процес Інтернету як ключової інформаційної технології сучасності приводить до трансформацій освітніх парадигм, які знаходять вираження в зміні способу передачі інформації під час процесу навчання. Інтернет перетворюється на середовище генерації нових освітніх спільнот, що культивують цінності теоретичного знання та мислення.

Інтернет постає засобом продукування інтересу до теоретичного мислення і теоретичного знання в суспільстві. Таким чином, він є і засобом формування відповідних освітніх спільнот, що культивує певний тип цінностей, а також спосіб повернення суспільству його проектної складової.

Нові типи освіти, що втілюються за допомогою Інтернету як ключової інформаційної структури сучасності, руйнують традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів інформації. Кожен учасник дискурсу може бути і тим, і іншим, тобто виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться, і навіть того, хто спостерігає за навчальним

⁵⁶ Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2001. С. 34.

процесом. Усі зазначені типи освітніх взаємодій динамічно і спонтанно організуються в межах одного навчального процесу.

Формування суспільства Інтернету веде до прискорення розвитку творчого процесу. Можливість отримувати й обмінюватися інформацією з появою і розвитком Інтернету зростає. У результаті різко інтенсифікувалась інтелектуальна взаємодія між людьми, які перебувають у різних точках земної кулі. Це зумовило більш сприятливі умови для творчої діяльності, розвитку науки та техніки, тобто техносфери.

Застосування комп'ютерних технологій в освітній сфері приводить до збільшення кількості знаків-символів у ній, до симуляції освітнього простору. В освітній діяльності людей, в їх взаємодіях саме образи, а не реальні речі починають відігравати важливу роль. Якщо науковий пошук залежить від образів більше, ніж від реальних вчинків і речей, якщо образ більш дієвий, аніж реальність, то можна стверджувати, що інститути освіти та науки віртуалізувалися.

Віртуалізація освіти має як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних варто зарахувати демократизацію освіти, надання можливості якомога більшій кількості людей навчатися та навчати, мати доступ до навчальних матеріалів, робити навчальний процес нескінченним у часі та просторі. Окрім того, віртуалізація освіти приводить до зміни ролі викладача. З-поміж негативних наслідків віртуалізації освіти насамперед варто відзначити потенційну шкоду для учня: нівелювання здатності концентруватися, виокремлювати головне в нескінченному масиві інформації; втрата здатності до теоретично-продуктивного мислення. Однак негативні наслідки такими можуть бути сьогодні, а вже завтра їх класифікація цілком ймовірно зміниться. Віртуалізація освіти може приводити до виникнення позатериторіальних центрів продукування знань, центрів теоретично-продуктивного мислення, що буде змінювати систему ціннісних орієнтацій.

У новітніх освітніх настановах провідним суб'єктом перетворень в освіті стає індивідуалізована людина. У кожній освітній комунікації вона може виступати як суб'єктом, так і об'єктом навчання. Суспільство, у якому відбувається така взаємодія, є мережевим. Освітній простір, у якому спілкується така людина, є світовим. Швидкість поширення Інтернету свідчить про динамічну віртуалізацію освіти. Поняття віртуальної реальності (розкриті нами як одне з основних) і проблема сучасної освіти, набуває нового значення.

Мережева теорія передбачає таке розуміння соціальності, за якого соціальний контакт є комунікацією. Її значення поширюється на всі можливі дії включеного в мережу індивіда. У мережевій освіті центральною дійовою особою («вузлом») постає «мережева спільнота», а комунікація, яка відбувається в освітній мережі, не є доповненням до навчальної інтеракції, а навпаки – її основним елементом.

Комунікаціям у мережевих спільнотах властивий новий ступінь свободи у формуванні ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу. З огляду на це, загострюється проблема соціальної ідентичності. Фактично, у мережевих спільнотах ламаються межі ідентичності, оскільки глобалізація освітнього простору супроводжується індивідуалізацією кожної окремої людини.

Література до розділу 8

1. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, И. О. Лантрантов. – М. : Акад. естествознания, 2008. – URL: <http://www.monographies.ru/23>.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – С. 48.
3. Бодрийяр Ж. Соблазн / Ж. Бодрийяр. – М. : Ad Marginem, 2000. – С. 283.
4. Висоцька О. Є. Віртуалізація соціального у постмодерному суспільстві: від раціональної до пост раціональної комунікації / О. Є. Висоцька. – URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N154/N154p005-014.pdf.
5. Галкин Д. В. Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической педагогики / Д. В. Галкин. – URL: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/gal2.htm>.
6. Громыко Н. Интернет, постмодернизм и современное образование / Н. Громыко. – URL: <http://circleplus.ru/archive/n/27/027NGR1>.
7. Емелин В. Виртуальная реальность и симулякры / В. Емелин. – URL: <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>.
8. Емелин В. Глобальная сеть и киберкультура. Текст и гипертекст / В. Емелин. – URL: <http://emeline.narod.ru/hipertext.htm>.
9. Кастельс М. Галактика Интернет / М. Кастельс. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 328 с.
10. Коннективизм. Материал из Letopisi.ru – URL: <http://letopisi.ru/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC>.
11. Краснухина Е. К. Традиция и новации как формы образования социального / Е. К. Краснухина // Инновации и образование: сборник материалов конференции. – 2003. – Вып. 29. – С. 119–125. – (Серия «Symposium»).
12. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн. – Київ : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
13. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма / Н. Б. Маньковская. – СПб. : Алетейя, 2000. – 347 с.
14. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: монография / Е. Г. Михайлова. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.
15. Мусійовська О. Ф. Теоретичні основи комбінованого навчання / О. Ф. Мусійовська // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності – 2009. – № 3. – С. 209–216.
16. Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте вызовов науки и образования / А. П. Огурцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2006. – № 1 (4). – С. 3–27. – (Серия «Философия. Филология»).
17. Опыт организации виртуального образовательного пространства / Е. М. Аврамова, И. Б. Гурков, В. С. Егоров, М. В. Михайлюк // Образовательные порталы России. – М. : Технопечать, 2004. – С. 7–24.
18. Рено А. Эра индивида. К истории субъективности / А. Рено. – СПб. : Владимир Даль, 2002. – 474 с.
19. Сальник І. В. Віртуальність як принцип і технологія навчання / І. В. Сальник, Е. П. Сірик // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. – 2009. – № 14. – С. 58–60.
20. Степанова А. Н. Процессы виртуализации как фактор трансформации образовательной сферы (философский анализ) / А. Н. Степанова. – URL: http://www.phil-ed.ru/Content/1_22_2008/Razdel%201.pdf.
21. Тагунова И. А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет. Справка на отделение философии и теории образования РАО / И. А. Тагунова. – URL: <http://www.itiprao.ru/tagunova.html>.

22. Тейлор У. Воздействие электронного правления на эволюцию информационного общества / У. Тейлор. – URL: http://www.confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_621.doc.
23. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2001. – 557 с.
24. Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми / В. Трохименко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – С. 29–32.
25. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 79.
26. Хуторской А. В. Виртуальное образование и русский космизм / А. В. Хуторской. – URL: <http://www.sufism.ru/barzah/cosm02.htm#021>.
27. Эйдман И. Прорыв в будущее: социология интернет-революции / И. Эйдман. – М. : ОГИ, 2007. – 384 с.
28. Эко У. От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст / У. Эко. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html>.
29. Эпштейн М. Информационный взрыв и травма постмодерна / М. Эпштейн. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/epstein/epsht.html>.
30. Юдаев В. В. Информационные технологии в политическом процессе: Теоретико-прикладной анализ: дис. ... канд. полит. наук / В. В. Юдаев. – М., 2005. – 147 с.
31. Deleuze G. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia / G. Deleuze, F. Guattari. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1987. – P. 7.
32. Green N. How Everyday Life Became Virtual Mundane work at the juncture of production and consumption / N. Green // Journal of Consumer Culture. – 2001. – Vol. 1 (1). – P. 73–92.
33. Reed D. The law of the pack / D. Reed // Harvard Business Review. – 2000. – P. 133–136.
34. Rogers E. M. The media revolution in America and Western Europe / E. M. Rogers, F. Balle. – Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1985. – P. 301.
35. Shanon C. E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication / C. E. Shanon, W. Weaver. – Urbana, Chicago : University of Illinois Press, 1949. – P. 122.

Розділ 9.

ЛЮДИНА В СМИСЛАХ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В ТРАНСФОРМАЦІЯХ ІНФОСВІТУ

Відкрита освіта мережевих спільнот та інформаційно-технологізований життєвий світ людини стають новими основами освітнього процесу. Проте подібні теоретико-методологічні засади сучасного суспільного життя постають перед проблемою пошуку філософського підґрунтя, яке б стало вихідним пунктом філософування про освіту, певним алгоритмом, соціокультурною основою для моделювання навчальних механізмів та освітніх методологій. Людиновимірність сучасної епохи примушує шукати таку централізовану точку всередині особистості, а точніше – в її самості, увага до становлення якої зростає впродовж останніх десятиліть. Власне «Я» людини стає центром філософських розмислів, а специфікою його осягнення є розгляд «Я» крізь призму інтерсуб'єктивних зв'язків, які його формують. Неможливість розгляду самості поза проблемою «Іншого» робить діалогізм та комунікативність вихідними пунктами будь-якого розмислу про становлення людини. Однак чим є теорія та філософія освіти, якщо не розгорнутою системою запитування про найдосконаліші шляхи становлення особистості? Можна стверджувати, що покладання в центр усіх освітніх розвідок діалогічно-комунікативної основи є умовою можливості існування освіти в інформаційно-мережевому суспільстві.

9.1. Персонологічне підґрунтя сучасної освіти: від ретрансляції до комунікації

Настанови на діалогізм і комунікативність є наслідками соціальних змін, які констатували видатні мислителі ще минулого століття, зокрема *М. Гайдеггер*, *М. Бубер*, *Х. Арендт*, *Ю. Габермас* та ін. Усі вони розглядають *спілкування* як базис самосвідомості, а також як *посередника* між людиною та суспільством. Комунікативний поворот у філософії, який випереджає комунікативний поворот від когнітивних до комунікативних стратегій в освіті, констатує парадигмальні зміни картини світу фактично з моменту усвідомлення ролі та значення соціального фактора в становленні особистості. З огляду на це, діалогічність людської свідомості не залишилася поза межами сучасної філософії освіти та виховання. «Діалог у його сучасних межах і змісті постає феноменом, що охоплює всі прояви людського буття – від суспільного до індивідуального, від глобальних процесів спілкування культур до спілкування з самим собою, – стверджує *В. Кравцов*. –

І, звісно, у школі, у сфері виховання, він має отримати сутнісне втілення¹. Це приводить до нового витку в контексті розвитку теорії та філософії освіти.

Наслідками комунікативного повороту у філософії передусім стає те, що філософія освіти починає покладати в основу самосвідомості спілкування як посередника між людиною та суспільством. Причому *взаєморозуміння* як основа спілкування постає ключовим фактором освітніх взаємодій у мережевому суспільстві. Метою таких взаємодій є створення дискурсивного поля, учасники якого будуть досягати взаєморозуміння внаслідок здійснення комунікативних дій. Властивістю останніх є те, що вони свідомо зорієнтовані на сприйняття. Причому комунікативні стратегії поступово інтегруються в усі освітні форми, до яких починають залучатися різноманітні соціальні суб'єкти.

Варто зазначити, що комунікативні стратегії в освіті з'являються після того, як філософія констатує принципи діалогічної природи свідомості та інтерсуб'єктивну основу самості людини. Усі сучасні парадигми філософського знання засновані на принципі діалогічної природи свідомості, а головними засновками філософії постає, поряд із діалогізмом, подолання егологізму та індивідуалізму, орієнтація на інтерсуб'єктивність. Настанови на інтерсуб'єктивність, діалогічність чи на комунікативність демонструють новий тип філософського знання, що відрізняється від попередніх метафізично-орієнтованих суб'єкт-об'єктних теорій. Їх занепад пов'язаний зі змінами суспільних ідеалів, які мають дві основні причини. По-перше, «дедогоматизація» світу природи призводить до заперечення можливості об'єктивного її пояснення, унаслідок чого суб'єктові тепер протиставляється не зовнішній світ як створена природа, а суспільство. По-друге, стверджується, що «абстрактна» людина Просвітництва замінюється на конкретну особистість. Відсутність єдиного, загального поняття «блага» приводить до ідеї, що не існує обґрунтованих і, відповідно, істинних моральних принципів. Таким чином, загальну значущість здобувають принципи, які було прийнято всіма членами спільноти. Отже, виникає необхідність насамперед розглядати людину в контексті її міжособистісних зв'язків. Отже, свідомість сучасної людини фундаменталізує діалогічність як власну визначальну рису, основою якої «є настанова на рівноправність, партнерство відносин стосовно автономних і вільних соціальних суб'єктів»², яка протилежна різноманітним настановам на підкорення соціальної цілісності, на ігнорування особистісних сенсів, позицій, інтересів окремої особистості.

Варто зазначити, що відкрита мережева освіта залежить саме від ефективності комунікативних практик. На думку *О. Ушакова*, комунікація є «спільним місцем усіх відмінних між собою концепцій, теорій, інтерпретацій, предметом яких постає навчання, виховання, освіта»³. Її результативність зумовлена процесом самого спілкування, оптимальністю якого прирощується потенціал особистої ініціативності. Її активізація є важливою проблемою освіти. Вичерпаність традиційних можливостей змушує шукати нові вектори розвитку для її розв'язання.

¹ *Кравцов О. А.* Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века. *Философия образования*: сб. материалов конф. СПб., 2002. Вып. 23. С. 360.

² *Косенко Т. С., Наливайко Н. В., Панарин В. И.* Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания. *Философия образования*. 2009. № 3 (28). С. 209.

³ *Ушакова О. Н.* Коммуникативная доминанта как инновация образования изменяющегося общества. *Инновации и образование*: сб. матер. конф. СПб.: Санкт-Петербург: философ. общество, 2003. Вып. 29. С. 366. (Серия «Symposium»).

Особливість комунікативної стратегії освіти в контрасті з традиційними освітніми стратегіями досить влучно показує Л. Фаршиєв. На його думку, традиційно панівною є *транслятивна* стратегія, тобто така, що «спрямована на трансляцію знання»⁴. Це означає, що знання копіюються, але в разі їх копіювання важливим постає збереження їх початкового вигляду, тобто діє стратегія «авторитарного розмноження» знання. Так, Л. Фаршиєв вважає, що така стратегія створює поле «унікальної безвідповідальності всієї освіти»⁵. Замість безпосередньої взаємодії зі знанням відбувається *імітація* знання. Таким чином, знання в освітньому процесі постають як послідовний виклад фактів і повідомлень, що залишається важливим різновидом освіти. Проте освітній суб'єкт звужується до поняття отримувача та споживача, фактично зводячи освіту до накопичення знання, проте – не до навчання як такого. Недоліком такого процесу є те, що становлення особистості не постає його цільовим завданням. З огляду на це, доводиться розводити освіту і виховання. Причому виховання постає окремою від освіти ланкою, переважно – другорядною, оскільки освіта оцінюється, а виховання є лише сумою нестандартизованих і узагальнених настанов, суб'єктивних і ситуативних. У нових умовах відкритості освіти така стратегія недосконала, оскільки не містить інструментів, якими можна користуватися в інформаційно-комунікативному полі мережі.

Комунікативна стратегія – це «стратегія цільового розгортання комунікативності як можливості та здатності освіти особистості»⁶. Сенс такої освіти полягає в діалогічності, переважанні дискурсивних практик, а також у постійних інтеракціях. Будь-яке знання в такій стратегії постає не як інформація, а як *комунікативна подія*, яка є особисто значущою для всіх учасників дискурсу. Самі дискурси стають смислотворчими, цінними і ціннісними. Отже, комунікативна стратегія знімає деперсоніфіковану транслятивність, оскільки знання в інформаційному суспільстві творяться щомоментно в різноманітних потоках інформації. Його ключовою характеристикою є креативність. Остання забезпечується завдяки сильному акцентуванню ролі особистості в навчальному процесі, яка може себе повністю розгорнути саме в комунікативних стратегіях.

Освітні наслідки переважання комунікативної стратегії пов'язані з переорієнтацією постметафізичного мислення про соціальну реальність і прихід постіндустріальної епохи. Такі реалії висувають на передній план *інформаційну комунікативність*, яка впливає на соціальність так, що вона губить в інформаційних потоках і комунікативних даностях власну стабільність. «Рух вимив базове ядро – субстанцію, і вона більше не стоїть на окремій предметності – вічній та абсолютній»⁷, – зазначає С. Хаткевич. У сфері освіти це виявляється в тому, що як емпірична практика, так і теоретичні розробки постійно накопичують, збільшують і розгалужують такі педагогічні концепції, у яких кожна окрема освітня установа отримала можливість базувати власну роботу з урахування регіональної, національної, культурно-орієнтованої та предметної специфіки. Освіта не лише персоніфікується, а й демасифікується. У потоках інформації неможливо схопити ті знання, які є

⁴ Фарышев Л. Б. Философские основания коммуникативной стратегии образования. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/18827>.

⁵ Там само.

⁶ Там само.

⁷ Хаткевич С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности. *Известия Томского политехнического университета*. 2007. № 7. С. 43.

значимими на цивілізаційному рівні. Цінністю стає не спільність, а відмінність і визнання відмінності, які виражаються в плюралізмі та поліонтологічності. «Полісуб'єктність, політехнологічність, поліконцептуальність, поліметодологічність тощо – усе це увійшло в практику освіти і як теми для наукових досліджень, і як емпірія плюралізму перевага у виборі, що відкривається в освітньому просторі. Плюралізм і поліонтологічність далися взнаки і на стратегіях розвитку освітніх закладів, коли пропонуються різноманітні траєкторії освіти, зокрема індивідуалізовані. Відтак починаються виявлятися лінії безперервності освітньої діяльності, додаткової освіти, освіти дорослих, освіти за інтересами тощо»⁸, – стверджує С. Хаткевич.

Освіта (як і соціальність загалом) втратила єдину субстанцію та перетворилася на де-субстанціалізований відкритий освітній простір, де множина освітніх установ, концепцій і стратегій вільно співіснують, і кожна з представлених структур, щоб викликати запит і відповідати йому, постійно прирощує власний потенціал, розвиває його. Продовжують з'являтися нові форми освітніх закладів, інноваційних практик тощо. Освітні межі стають рухомими, процес – динамічним, а сама по собі освіта стає дедалі більш цінною, адже розширює коло споживачів. Поступово автономне та закрите існування освіти стає неможливим, а відкритість освіти зумовлюється і забезпечується комунікативністю.

Відкритість і комунікативність робить освіту *інтерпретативним полем*, що зумовлює глибоку інтеграцію теорії освіти насамперед у філософське знання. Це викликано тим, що «методологічний резонанс філософського деконструктивізму полягає в тому, що сучасна філософія набула принципово відмінних відносин із педагогікою як наукою, що раціонально оформлює освіту. Філософія бачить освіту в її новій онтології, коли вона (як представлена комунікаціями) отримала можливість варіативних і альтернативних шляхів розвитку та здобуло інновації в ролі їх джерела»⁹. Таким чином, освіта змінює власну онтологію, а останньою виявляється *комунікація*. Освітній плюралізм набуває вираження у формі освітніх комунікацій, а тому розвиток та існування освіти тепер реалізується не через «освітньо-управлінський диктат субстанції» (С. Хаткевич), а через стратегію комунікацій, практик, суб'єктів і концепцій тощо. Це визначає зникнення в освіті базових універсальних структур як сутнісних та абсолютних.

Комунікативна освітня онтологія виявляється через типові взаємодії, точніше – через «поліпозиційні відносини, зв'язки, що постійно формуються і змінюються, їх переплетення та поєднання»¹⁰. Сама сутність освіти, її буттєва реальність – це рух відносин; комунікації, які не мають нічого спільного з єдиною субстанцією, проте існують як акцентуація відносин самих по собі. Такі відносини формують у сучасній освіті одну-єдину стабільну можливість – постійну можливість бути іншою.

Форма, у якій комунікація реалізується в освіті, – це діалог. У контексті філософії освіти діалогічність актуалізується у зв'язку з двома причинами. Перша полягає в поширенні інформаційних технологій і в перетворенні комунікативного освітнього середовища в мережеву

⁸ Хаткевич С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности. *Известия Томского политехнического университета*. 2007. № 7. С. 43.

⁹ Там само.

¹⁰ Там само.

спільноту. У цьому випадку діалогічно-комунікативна складова є основою освітнього процесу, що формується на принципі спільного комунікативного інтересу всіх його учасників і реалізується в сучасних формах віртуалізованої мережевої освіти. Друга причина полягає у фундаменталізації діалогічно-комунікативного типу мислення в загальноцивілізаційному вимірі. У мережевому суспільстві значення комунікації розкривається через перетворення діалогу на головний спосіб задоволення комунікативного інтересу. Це насамперед пов'язано з тим, що «діалог, незалежно від засобів, які використовуються (мова, письмо, знакові засоби невербальної комунікації), передбачає унікальність партнерів та їх принципову рівність, відмінність й оригінальність їх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння і на активну інтерпретацію точок зору партнерів, очікування відповіді та її передбачення, взаємодоповнюваність позицій, співвідношення яких і є метою діалогу»¹¹. Ця теза розкриває таку специфіку діалогічно-комунікативних орієнтацій сучасності, за яких комунікативні теорії зближуються з філософією освіти. Її мета полягає у створенні продуктивного обміну значеннями, цінностями та сенсами. Таким чином, центральним виміром власного освітнього процесу людина завжди залишає аксіологічний орієнтир, що свідчить про гуманістичні інтенції в усіх типах сучасної освіти, зокрема і у віртуалізованій.

Варто зазначити, що комунікація в мережевому суспільстві є чимось більшим за ознаку соціальності людської істоти. Вона є головним інструментом її самореалізації та провідником інформації між вузлами мереж, у які включена людина. У зв'язку з цим *К. Гожев* зазначає: «Діалогічне уявлення про існування людини, можливості її соціалізації та освіти безпосередньо входить у розроблення стратегії та конкретних філософсько-освітніх технологій»¹². Діалогічність постає системною характеристикою мережевого простору, і в умовах віртуалізації розглядається як інтерактивність і виступає становлення підґрунтям особистості, уможливаючи «підготовку до життя» як позачасовий, вічний освітній ідеал.

Таким чином, діалог виступає головною комунікацією мережевого суспільства. Втілений у мережеві структури діалог може водночас метафорично описувати сутність мережевого суспільства, адже «діалог – це спілкування багатьох “схожих” особистостей, пошук спільних цінностей і смислів»¹³. На підставі вищесказаного можна констатувати, що сучасна освіта, переорієнтувавшись із суб'єктоцентризму на комунікативно-дискурсивне поле дослідження, акцентувала на вивченні людини в її співвідношенні з соціальним середовищем, у якому вона перебуває, а відповідно й на питанні про формування самосвідомості людини в умовах комунікативного простору.

Людиноцентрична спрямованість освіти загальноновизнана: складно не погодитися з тим, що «сучасна педагогічна наука, займаючись інтенсивними дослідженнями проблем змісту, форм, методів виховання, конструюючи різноманітні технології, ставить у центр досліджень розвиток особистості на основі загальнолюдських цінностей»¹⁴. Роль діалогізму в цьому випадку полягає в тому, що він централізує людину, проблематизує її самість,

¹¹ *Косенко Т. С.* Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания. С. 205.

¹² *Гожев К. С.* Мультикультурализм, антропология образования и диалог. Известия Российского госуд. педагог. ун-в. им. А. И. Герцена. 2005. № 5 (10). С. 193.

¹³ *Косенко Т. С.* Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания. С. 205.

¹⁴ *Тейлор У.* Воздействие электронного правления на эволюцию информационного общества. URL: http://www.confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_621.doc.

самоідентичність, визнання в мережевих освітніх спільнотах. Це ставить сучасну людину перед низкою дилем для самовизначення. Так, філософія освіти зорієнтовує власну проблематику в людиновимірне русло, прагнучи завдяки цьому розширити проблемне поле самої освіти. Тому остання починає розв'язувати не педагогічні проблеми особистості, а акцентувати на формуванні *особистості* як такої. Таким чином, комунікація стає ключовим способом реалізації освіти, а точніше – її спроможності сприяти формуванню особистості в межах соціальної структури та конструювати взаємодії всередині неї.

Актуалізація людиноцентричного проблемного поля діалогізму викликана тим, що сучасне суспільство позбавлене єдиної світоглядної основи, яка була б гарантією загальної значущості цінностей. Тому кожен індивід у ньому керується власними цілями й інтересами, що робить його відчуженим від смислів та ідеалів. І це приводить до: ситуації розгубленості; пошуку схем поведінки, які є принципово відсутніми; спроб позбутися застарілих стереотипів, які замінюються новими. Людина прагне «мати», а не «бути» (*Е. Фромм*), прагне позбутися відповідальності за власні вчинки, неминуче приходять до внутрішніх конфліктів і суперечностей. Наслідком цього постає відчуття в неї закинутості, ізоляції та невпевненості. Діалогізм, що закладено у філософсько-освітню методологію мережевого суспільства, покликаний подолати розгубленість і самотність людини, допомогти їй створити себе, реалізувати власну особистісність. Настановою на перспективу стає те, що «діалог має охоплювати всі прояви людського соціального буття – від суспільного до індивідуального, від глобальних процесів спілкування культур до спілкування з самим собою»¹⁵.

Діалогізм реалізує комунікативну подію через момент самовизначення учасників комунікативного дискурсу, а також через здатність кожного з них «займати місця-позиції в контексті предметно-сислового поля навчального дискурсу»¹⁶. Відносини, які при цьому виникають, можна виразити в схемі «Я-Інший», де кожен учасник дискурсу виступає як суб'єкт із власною ціннісно-сисловою позицією, що знаходить вираження в таких висловлюваннях, які, на думку *М. Бахтіна*, можуть включати у свою структуру три типи відносин: до тексту, до Іншого, до себе¹⁷. Відтак смисл висловлювань в загальному полі комунікації визначається трьома типами відносин: «Я-Текст», «Я-Інший», «Я-сам»¹⁸. Висловлювання, виступаючи значущою одиницею навчальної комунікації, відображає багатопозиційний (поліфонічний) характер цієї комунікативної дії. Якщо говорити про характер вищезазначених відносин, то можна погодитися з тим, що відносини «Я-Текст» є предметно-сисловими, а інші ж типи – діалогічні¹⁹. Розглянемо спочатку останній тип відносин.

Створення себе та реалізація особистісності через залучення діалогічного мислення в освітні практики ґрунтується на необхідності розкриття внутрішньої природи людини. Самосвідомість постає продуктом сукупності діяльності людини та її міжособистісних відносин, хоча водночас вона є фактором, який визначає спілкування і діяльність. Постійна взаємодія з

¹⁵ Косенко Т. С. Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания. С. 207.

¹⁶ Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. Мн.: БГУ, 2004. С. 92.

¹⁷ Бахтин М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 238–240.

¹⁸ Там само. С. 254.

¹⁹ Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе.

«Іншим» є способом людського існування, самосвідомість передбачає погляд на себе ззовні, з боку «Іншого». У цьому розумінні людина визначається «Іншим». У діалогізмі зазначена позиція лаконічно сформульована так: «Діалог – це постійне зусилля в осягненні сенсу буття іншого, в експансії в духовний сенс співрозмовника»²⁰. Фактично протистояння в самосвідомості суб'єкта й об'єкта передбачає, що об'єктами будуть виступати й «Інші», проте таке протиставлення завжди є одномоментним, адже саме його існування *hic et nunc* уможливило охоплення зовнішнього стосовно суб'єкта об'єкта як достовірність, очевидність. Таким чином, комунікація є не лише процесом, у якому людина конструює свою соціальну реальність: передусім вона щомоментно створює власне «Я». Це важливо для освіти, адже, як стверджує В. Жилина, «у всій багатоманітності інноваційних підходів в освіті – від окремих педагогічних методик (гра, педагогічне проектування) до вироблення цілісної концепції процесів соціалізації (теорія комунікативної домінанти, імперативність творчості) – простежується один спільний методологічний аспект. Усі вони претендують на найбільш адекватне розкриття “Я” людини»²¹. Таким чином, діалог реалізує «Я» людини через його визнання «важливими іншими», які в інформаційно-освітньому полі постають як компетентні комунікатори.

Комунікативна діалогічність свідомості особистості – це ствердження переходу до відкритості до «Іншого». Філософія освіти за рахунок власної спрямованості на відкритість здобуває нових функцій, логічних в епоху глобалізації суспільства, яка вимагає орієнтації людини на смислове сприйняття. Інша орієнтація не може бути реалізована в інформаційному суспільстві у зв'язку з потребою людини в постійній орієнтації та охопленні найбільш значущих елементів інформаційного поля.

Варто зазначити, що актуальність діалогічного типу мислення загострюється у зв'язку з тим, що самість сучасної людини змушена існувати в контексті високого ризику, що породжує низку помежових станів – відчуття невпевненості, марності існування, сумніву, тривоги тощо. У минулому індивід знаходив певну опору в зовнішньому світі, відбувалося «зняття» радикального сумніву через цілісні світоглядні системи, віру, авторитет, традицію, ідеологію тощо. Їх нівелювання ставить індивіда перед фактом відповідальності за власне життя на неймовірно високому рівні, що є новим викликом для всіх освітніх парадигм. Ідеологія як набір цінностей, що відображає релігійне, наукове чи політичне мислення культури, пропонує людям спрощені, але чіткі відповіді на головні екзистенційні виклики. Проте тотальний крах ідеологічних систем – один із неминучих наслідків поступового руйнування просвітницького типу мислення. Кожна епоха створює свої світоглядні парадигми, які формують нову людину. Щоразу по-новому постає завдання формування ідеалів, які б відповідали вимогам сучасності. Комунікативна освіта передбачає постійний пошук таких ідеалів, включення людини в цей пошук, а отже, створення аксіологічної системи координат, стосовно якої б кожна людина змогла конструювати власну ідентичність, визначати власне «Я».

Окрім діалогічного типу відносин «Я-сам» та «Я-Інший» в освітні практики входять і предметно-сміслові відносини. Вони характеризують можливість індивіда, що

²⁰ Косенко Т. С. Там само. С. 208.

²¹ Жилина В. А. Парадигма комунікативного аспекта образования. *Філософія образования*. 2009. № 3 (28). С. 190.

навчається, дотримуватися встановленого предметного поля навчального дискурсу. Проте дискурс – це така ж комунікативна характеристика, як і діалогічне становлення самості. Причому специфікою діалогічних відносин є те, що вони мають динамічний характер, розмивають предметне поле навчального дискурсу, а точніше – роблять менш значущими межі предметної сфери. Тобто предметно-смісловне поле є включеним у діалогічні відносини і повністю від них залежне. Тому в межах діалогічних відносин «Я-Інший» має місце проблематизація норми, що знаходить вираження в численних способах «гри зі знанням»²². Йдеться про те, що діалогічні типи відносин не просто описують, а по-новому відкривають уже наявні форми знань, слугують засобом їх трансформації, введення нових одиниць. З одного боку, це передбачає зміну самого поля навчального дискурсу, а з іншого – може бути передумовою для створення нових дискурсивних мереж, нових предметно-смісловних полів. Адже «діалог як такий – на відміну від обміну монологами – це зіткнення різних розумів, різних істин, несхожих культурних позицій, що становлять єдиний розум, єдину істину і загальнолюдську культуру»²³.

За умови посередництва інформаційних технологій відбувається дестабілізація комунікації через зміну способів перевірки освітнього знання і трансформації тих його аксіологічних підстав, які закладені в будь-якій освітній системі. Таким чином, розвиток комунікативних практик є необхідною умовою освіти мережевого суспільства. На думку С. Хаткевича, прикладним сенсом комунікативної освіти стає сама комунікація як освітня онтологія: «така онтологія – це відповідь освіти на постіндустріальну, постсучасну епоху з її інформаційно-комунікативною специфікою»²⁴. Комунікативна освіта замінює орієнтацію особистісного розвитку як піднесення до єдиного та всезагального зразка, прийнятого як норма та ідеал, на особистісну толерантність, адаптивність, відкритість до відмінності. Це пов'язано з тим, що все, що становить сутність сучасної освіти (управління, зміст, стратегія, теоретична концептуалізація тощо), переосмислюється з позиції комунікації. Комунікативний зміст освіти викликається і відповідає необхідності підготовки комунікативно-компетентної особистості.

На підставі вищесказаного можна дійти такого висновку: комунікація в сучасній освітній системі слугує виконанню двох цілей – взаємодії та становленню самості. За посередництва інформаційних технологій взаємодія стає умовою існування освіти та постає основою світогляду сучасної людини. Так, Л. Озадовська стверджує, що «простір діалогової комунікаційної метараціональності зорієнтований на конструктивну взаємодію різних форм як соціокультурних дій, так і наукового пізнання»²⁵. Існування такої взаємодії на індивідуальному рівні перетворює діалогово-комунікативні зв'язки на передмову повноцінного та прогресивного розвитку взаємодії. На міжкультурному рівні діалогово-комунікаційний простір приводить до всесвітніх інтеграційних процесів, у межах яких «буде відбуватися діалог культур, формуватися нова ментальна аксіосфера, зможуть взаємодіяти багатогранні прояви різнобічних культурних практик, освітніх програм, духовно-

²² Гусаковскій М. А., Яценко Л. А., Костюневич С. В. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. Мн : БГУ, 2004. 279 с.

²³ Косенко Т. С. Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания. С. 205.

²⁴ Хаткевич С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности. С. 44.

²⁵ Озадовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. *Практична філософія*. 2003. № 3. С. 112.

творчих досвідів»²⁶. Це свідчить про те, що комунікативність постає фундаментальним підґрунтям сучасного суспільства, яка уможлиблює всі інші його засадничі властивості.

На сьогодні розвиток комунікативних практик і комунікативна раціоналізація перетворилися на засадничу ланку інформаційного суспільства. Варто пам'ятати, що освіта в такому суспільстві є інформаційним процесом, а освітня система функціонує через комунікативну систему. Це означає, що комунікативна дія спрямована на координацію ціннісних засад усіх учасників мережових комунікацій, які здійснюються під час здобування освіти. Це пов'язано з тим, що принципова відміна комунікативної дії від усіх інших видів полягає в тому, що вона зорієнтована не на успіх, а на знаходження взаєморозуміння між різними соціальними суб'єктами²⁷. Причому кожен із таких суб'єктів має певний набір систем цінностей, які координуються соціальними механізмами трьох ціннісних сфер суспільства. Ціннісні конфлікти постають як конфлікти між цінностями етичної, естетичної та релігійної сфер, становлять невіддільну частину суспільного життя.

Розходження науки, моралі та мистецтва є ознакою раціональності західної культури. Тип цієї раціональності – комунікативний. Він передбачає задоволення власного «комунікативного інтересу» (Ю. Габермас) в усіх взаємозв'язках і міжособистісних інтеракціях. У контексті сучасної освіти, зокрема – мережевої, комунікативна раціональність виявляється в постійних пошуках активних методів і форм колективності. Сучасна освіта вимагає їх постійного поєднання, а тому комунікативні стратегії здобувають високої значущості.

Разом із тим, орієнтація на комунікативну раціональність в освіті на рівні її філософського осмислення зустрічається з декількома проблемними моментами. Перший випливає з кризи просвітницьких ідеалів поєднання навчання та виховання, розумності та моральності. Головні напрями сучасного філософування розвивають думку про розрив, дефрагментацію, децентрацію ідеалів розуму та моралі. Виникає необхідність відмови від метафізичної тези гуманізму та філософії свідомості (яка бере початок у філософії Р. Декарта). Тому Ю. Габермас говорить про те, що «інтуїтивний аналіз самосвідомості, який був цілком достатнім для трансцендентальної філософії, пристосовується до кола реконструктивних наук, що з перспективи учасників дискурсу та інтеракції намагаються робити експліцитними передтеоретичні, методично правильні знання суб'єктів, які за допомогою вдалих і перекручених висловлювань, компетентно промовляють, діють і пізнають»²⁸. Зазначена ситуація приводить до того, що *інтерпретація починає відігравати більшу роль, ніж вихідне знання, що піддається інтерпретації*. Це пов'язано з тим, що комунікація – це більше ніж просто обмін інформацією: під час комунікації створюється певна спільність, відбувається процес взаємного визнання. За такого процесу інформація не просто передається, вона переосмислюється та співвідноситься з власним досвідом, видозмінюючись. «Оскільки такі спроби реконструкції більше не спрямовані на царство інтелігібельного, яке перебуває поза явищами, на практично застосовувані методичні знання, що становлять основу методично-правильно створюваних висловлювань, то онтологічний розкол між трансцендентальним

²⁶ Федорова І. І. Комунікативні стратегії сучасної філософії освіти. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2007. № 2. Ч. 2. С. 89. (Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»).

²⁷ Габермас Ю. *Філософський дискурс Модерну*. Київ: Четверта хвиля, 2001. С. 217.

²⁸ Там само. С. 290.

та емпіричним зникає»²⁹. Сенси створюються не онтологічними властивостями світу, однак спілкуванням людини, включенням її до різноманітних систем комунікативних взаємодій.

Водночас, сенси задіяної в комунікації інформації співвідносяться з сенсами комунікаторів, тих самих «Інших», які формують самість особистості. Отже, основою інформаційно-комунікативних взаємодій є взаєморозуміння та спільне творення сенсів. Саме це є метою сучасної освіти – створювати інтерпретативні моделі навчання, які нададуть кожному учневі можливість «співіснувати в сучасному світі з невизначеністю та двозначністю, з різноманітністю точок зору та відсутністю нездатних помилятися і гідних довіри авторитетів»³⁰.

Переорієнтація філософування з проблемного поля осмислення зв'язків людини зі світом до виявлення сутності людського «Я» та його становлення в міжособистісних взаємозв'язках людини стає найбільш важливим наслідком комунікативного повороту. Передусім вказана переорієнтація має вагоме значення для філософії освіти, віртуалізація якої створює нове середовище для вільного розвитку особистості. Цю ситуацію коментує І. Федорова: «Динаміка сучасних складних культуротворчих процесів змушує виокремлювати освіту як найсприятливіше середовище, що створює можливості для адаптації людини в умовах інформаційного суспільства, її інкультурації – освоєння провідних технологій, ментальних взірців і стереотипів культурних смислів сучасності». Освіта стає «визначальною сферою суспільних відносин, їх креативною складовою»³¹, а діалог у ній постає засобом реалізації мережевих зв'язків, а комунікація – способом формування та розвитку власного «Я» включеної в освітній процес особистості.

Освіта перетворюється на поле реалізації комунікативних зв'язків в «індивідуалізованому суспільстві» (З. Бауман). Це означає, що побудована груповими методами навчання «від усіх до усіх» мережа комунікативних зв'язків трансформує головні освітні парадигми, позбавляючи освіту ексклюзивного права бути «транслятором» знань. Таким чином, відбувається деінституалізація освіти. Віртуалізована освіта, відпущена в симулятивний кіберпростір, використовує його комунікативне середовище як майданчик для реалізації самості особистості в інтерсуб'єктивності. Зі зміною форми освіти відбувається зміна її сутності: у контексті становлення нових освітніх парадигм освіту починають розглядати як мережу інтерперсональних зв'язків, об'єднана єдиним предметно-смысловим полем. Підставою для існування такого поля слугує комунікативна раціональність як головна життєва стратегія сучасної людини.

9.2. Трансформація особистості в зміні освітніх парадигм

У розвитку й обґрунтуванні нової освітньої парадигми застосовуються ідеї «фундаменталізації освіти», «діалогової теорії» та «комунікативної філософії», а також засадничі концепції теорії освіти, які в контексті інформаційно-технологічного суспільства спираються на розуміння освіти як умови подолання відчуження та повернення людині її невід-

²⁹ Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну. Київ: Четверта хвиля, 2001. С. 290.

³⁰ Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. С. 174.

³¹ Федорова І. І. Комунікативні стратегії сучасної філософії освіти. С. 92.

чужуваної творчої діяльності. Ці тенденції реалізуються через методологізацію освіти, її спрямованість на «теорії зміни типу раціональності в мислєдїяльності, на методики розвивального навчання»³². Усі ці досягнення розкривають освіту в її гуманістичній сутності, новий «коеволюційний антропології та розвитку ідей становлення творчої людини»³³. Засадами таких ідей є комунікативність, яка загострюється з приходом «індивідуалізованого суспільства» (З. Бауман), оскільки мережева спільність людей створює сенси не в їх спільному існуванні (що є онтологічною підставою для становлення картини світу), а в дискурсивних практиках (що формує картину світу на підставі комунікативних практик). Фундаментальна переорієнтація освіти ставить питання про *трансформацію освітніх парадигм*. Виникнення цієї проблеми насамперед пов'язано з «невтамованою потребою дослідників у методологічних опорах, які наша педагогіка загубила у зв'язку з ревізією непорушних у недалекому минулому пізнавальних постулатів марксистської ідеології»³⁴.

До вимоги парадигмальності, що могла б стати системотворчою щодо децентралізованих освітніх дискурсів можна додати також дві причини актуалізації проблеми трансформації освітніх парадигм, які називає С. Бондаревська. По-перше, це прагнення сучасних науковців дослідити інноваційну, диференційовану, різнонаправлену, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності, а по-друге, – бажання як вчених, так і практиків знайти універсальний науково обґрунтований метод перетворення освітньої реальності, що відповідає прогресивним тенденціям.

Наполягаючи на трансформації наукових парадигм, звернемося насамперед до значення поняття «парадигма», що впроваджене в наукову термінологію Г. Бергманом, проте здобуло засадничого виміру у філософському дискурсі після введення його Т. Куном. Останній стверджує, що: «парадигму я розумію як визнані всіма наукові досягнення, які впродовж певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем та їх рішення»³⁵. У цьому випадку парадигма створює загальні настанови наукового дослідження, які стають традиційними для конкретного наукового дискурсу: «Вводячи цей термін, я мав на увазі, що деякі загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень – приклади, які включають закон, теорію, їх практичне застосування та необхідне обладнання, – усі в сукупності дають нам моделі, з яких формуються конкретні традиції наукового дослідження»³⁶. Ми бачимо, що Т. Кун говорить про два виміри парадигми: з одного боку, парадигма постає моделлю, яка характеризує «картину світу» дослідника, тобто сукупність знань, переконань, системи цінностей, технічних засобів, які об'єднують науковців у певну спільноту, а з іншого – парадигма є соціальним явищем, яке визначає певну спільноту, яка дотримується певних світоглядних принципів і наукових настанов.

Парадигмальність наукового дослідження здобуває специфічного забарвлення, коли йдеться про освітню парадигму, особливості якої полягають у прагненні до інтегративності

³² Прокудин Д.Е. Информатизация в концепции образования информационного общества. Интернет и современное общество: материалы 9-й Всероссийской объединенной конференции. СПб., 2006. С. 110.

³³ Там само.

³⁴ Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195048158&archive=1195938639&start_from=&ucat=&

³⁵ Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. С. 11.

³⁶ Там само. С. 28.

певних освітніх настанов у кожен період розвитку освіти. Освітня парадигма – це «такий методологічний конструкт, який інтегрує основоположні наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нового знання про нього та пріоритетні ціннісні орієнтації наукової спільноти»³⁷. У цьому випадку парадигма, яка сформувалася в педагогіці індустріального суспільства, зорієнтована на цінність знання, тому її головними теоретичними настановами виступають принципи класичної дидактики, а методологія відповідає логіці наукової раціональності. Такий підхід сприяв технологізації дослідницької діяльності і, як наслідок, педагогічно спрямований рух учня від незнання до знання, у якому той, хто навчається, є об'єктом освітнього процесу. Тому для оперування поняттям освітньої парадигми варто скористатися визначенням *В. Ядова*. На його думку, парадигма – це «системне уявлення про взаємозв'язки між різними теоріями, яке охоплює: прийняття певної спільної для зазначених теорій філософської («метафізичної») ідеї про соціальний світ; визнання деяких спільних принципів, критеріїв обґрунтованості та достовірності стосовно соціальних процесів і явищ; прийняття певного спільного кола проблем, які підлягають, або, навпаки, не підлягають дослідженню в межах цієї парадигми»³⁸.

Сучасною парадигмальною настановою всіх гуманітарних і суспільних наук постає спрямованість на людину. «Провідною методологічною парадигмою будь-якої науки нашого часу науковці визнають антропоцентричну парадигму – людинознавчу, людинопізнавальну, людино-орієнтовану»³⁹, – стверджує *С. Костянтінова*. Освітньою ж настановою стає не лише володіння знанням, а й вміння реалізовувати себе завдяки ним: розвивати власний творчий потенціал, вступати в особистісно значущу комунікацію з оточуючими, культурою тощо. Зазначена парадигмальна настанова стає частиною інформатизовано-технізованого суспільного середовища, у якому з підвищенням ролі техніки, знань та творчості, з переходом до групового методу навчання, відбувається також підвищення цінності особистості, її людських якостей. Освіта також гуманізується, а її зміст наповнюється культурними цінностями і сенсами, технології стають «більш м'якими, тонкими, щадними»⁴⁰. Відповідно, у науково-педагогічній діяльності більшої уваги здобувають положення гуманної педагогіки, ідеали якої сприймаються науковою спільнотою як безумовні та всезагальні. Наслідком цього стає розвиток гуманітарної методології як головної підстави зміни освітніх парадигм.

Вищесказане дає змогу погодитися з тим, що «не лише парадигма науки регламентує практичну освітню діяльність, а й остання впливає на наукову парадигму, вносить у неї свої корективи»⁴¹. Парадигмальність в освіті та науці є взаємозалежними: освітні парадигми орієнтуються на наукові, а наука залежить від освіти як від поля для реалізації власних теоретичних здобутків. Тому «в педагогічному процесі має місце тенденція вибудови освітньої

³⁷ *Бондаревская Е. В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики.

³⁸ *Ядов В. А.* Современная теоретическая социология как концептуальная база исследований российских трансформаций. М.: Интросоис, 2006. С. 11.

³⁹ *Костянтінова С., Пономаренко А., Яременко С.* Культ мови в культурі середовища. Українознавство, 2004. С. 292.

⁴⁰ *Бондаревская Е. В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики.

⁴¹ Там само.

моделі, що відповідає парадигмі педагогічної науки. Її складовими є: нові цінності освіти, теоретичні настанови наукової парадигми, особистісно-орієнтовані методи навчання та виховання»⁴². Це, безумовно, вказує на тотожність ціннісних і теоретичних настанов наукової парадигми та відповідної освітньої моделі, яка існує за умови відмінності методів їх реалізації. Розрізняють «гуманістичний спосіб пізнання і гуманістичний метод виховання: перший спрямований на виявлення знання про те, що відбувається з людиною, її свідомістю, з тим, як вона відчуває і проявляє себе в певних соціально-педагогічних умовах, а другий – на практичну допомогу та підтримку дитини в її саморозвитку, самостійності, самопобудові власної особисті»⁴³. Саме ігнорування цих відмінностей може привести до того, що поняття «парадигма» переноситься зі сфери науки у сферу освіти без належного теоретичного обґрунтування. Це насамперед пов'язано з тим, що «парадигму не можна декларовано вводити, оскільки вона є констатацією певного способу життя, статусних положень її суб'єктів, характером взаємовідносин усіх систем, що існують у просторово-часовій протяжності»⁴⁴. Така ситуація вказує на те, що парадигма – це передусім «мета характеристика динамічної системи, компонентами якої є суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини»⁴⁵.

Специфікою виокремлення освітніх парадигм є те, що кожна з них має момент зародження, становлення та завершення. Зміна однієї парадигми іншою зумовлена зміною суспільно-економічної епохи, яка передбачає «наукову революцію» (Т. Кун). Остання приводить до зміни цінностей, настанов, до втілення нових ідеалів, зокрема – в освітню систему. Відбувається так званий конфлікт парадигм, що виявляється як конфлікт різноманітних систем цінностей, способів вирішення наукових завдань, виміру та спостереження явищ і практик.

Вказана трансформація яскраво виражена в сучасній освіті: формуються нові уявлення про цілі педагогічних досліджень, у яких на передній план висувається не зовнішньо зумовлене формування певних якостей учасників навчального процесу, а проектування та моделювання майбутніх станів об'єктів, які досліджуються, умов і шляхів їхнього розвитку. Окрім того, «змінюється позиція вченого, який стає активним перетворювачем процесів, що підлягають вивченню. В епіцентр наукової картини педагогічної дійсності стає особистість дитини (учня, студента), іншою стає мова її опису»⁴⁶. Це приводить до того, що в освітньому контексті вихідними стають поняття цінностей і особистісних сенсів, індивідуального розвитку, суб'єктивності, світу дитинства, полікультурного освітнього простору, культурно-освітнього середовища, типу навчання, моделі сприйняття інформації, психолого-педагогічного консультування, інтерактивних технологій тощо. Отже, комунікація, гуманізація, інформатизація, інтерактивність стають основами сучасної освітньої парадигми.

Повертаючись від конкретного прикладу до теоретичного узагальнення, варто наголосити, що науковій парадигмі властива історичність – вона відходить у минуле разом із глобальними суспільними трансформаціями. Натомість освітньому простору властива

⁴² Бондаревская Е. В. Там само.

⁴³ Там само.

⁴⁴ Аутлева А. Н. Парадигмальные основания экологической социализации личности в условиях поликультурного образовательного пространства. URL: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2009.3/837/autleva2009_3.pdf.

⁴⁵ Там само.

⁴⁶ Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики.

поліпарадигмальність. Зазначену тезу можна продемонструвати на прикладах історичного розвитку освітніх моделей і основних освітніх парадигм.

Освітні моделі акцентують на трансформаціях, які відбуваються всередині освітньої сфери. «Сфера освіти – особлива сфера культури, яка забезпечує трансляцію накопиченого суспільством соціально значущого досвіду»⁴⁷. Освіта залежить від типу суспільства, етапу його розвитку, а й сама істотно впливає на нього. Античні філософи розглядали освіту як умову формування людини, її руху до «ідеального буття». Освіта відіграла велику роль у Стародавній Греції, адже сприяла розвитку її філософії та науки. В епоху Середньовіччя освіта змінюється в умовах релігійної культури. Окрім трансляції накопиченого досвіду, вона виконувала особливу соціокультурну функцію – виховання християнина, а отже, повністю відповідала характеру епохи. У XVII–XVIII ст., в епоху Просвітництва, відбувається формування інституту освіти, що відповідає культурі нової епохи. Система освіти в цей період формувалася під впливом філософських і педагогічних ідей, сформульованих *Д. Локом, Я. Коменським, І. Песталоцці, І. Гербартом* та ін. Це «класична» система, основою якої є настанова на підготовку спеціаліста, професіонала як головна освітня мета.

На сучасному етапі можна констатувати, що класична система до ХХ, а тим більше – ХХІ ст., себе вичерпала. Культ спеціаліста став відходити на другий план. Головним завданням освіти сьогодні є формування людини, яка вміє вчитися, творчо мислити, готова до зміни виду діяльності чи професії. Зі зміною освітньої системи разом руйнуються й старі моделі освіти. Традиційні цілі, змісти і форми освіти стають неефективними, а тому виникає необхідність у новій сучасній концепції освіти. Умови й головні засади такої концепції ми вже розглянули. Проте варто звернути увагу, що сучасна орієнтація на парадигмальність змушує розглянути освіту з точки зору її людиноцентричної орієнтації.

Потрібно зазначити, що окрім історичних суспільних трансформацій можна виокремити низку освітніх парадигм, які здійснюються «не відповідно до історичних моделей і епох, а по тих образів людини, які є основою зазначеної системи або інституту освіти»⁴⁸. На підставі цього *А. Павлова* виокремлює чотири головні традиційні освітні парадигми: виховну, ціннісну, діяльну, трансформаційну.

Виховна парадигма – це парадигма, «основою якої є дотримання правил поведінки, приписів і норм, які є свідченнями належності до роду людського або до Людини з великої букви»⁴⁹. У цій системі освіти завданням навчального процесу є надання учневі таких етично-моральних і теоретичних настанов, які дадуть йому змогу відповідати певному ідеальному образу людини. Ідеальний образ у різних варіантах можна описати залежно від епохи, у якій розгортається така парадигма: наприклад, він може бути закладеним у священних текстах (на думку *А. Павлової* йдеться про деякі галузі освіти брахманів, або про середньовічні університети), або ж подаватися за допомогою окремої структурованої цілісної системи (наприклад, сучасна шкільна освіта). Людина у виховній парадигмі осві-

⁴⁷ *Артемова В. Г., Филиппова Я.В.* Парадигма современного образования: социокультурный аспект. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского.* 2004. № 1. С. 368. (Серия «Социальные науки»).

⁴⁸ *Павлова А. В.* Образ человека и четыре парадигмы образования. URL: <http://z3950.ksu.ru/phil/0752731/076-080.pdf>.

⁴⁹ Там само.

ти виступає як соціальна істота, причому сенс, мета і цінності її перебувають у площині суспільного життя.

Варто зауважити, що виховна парадигма освіти існувала впродовж усього життя суспільства. Її повсякчасне існування було необхідним, оскільки вона створювала умови для включення людини з найбільш раннього її віку в процес соціалізації. Так, у виховній парадигмі відображається завдання батьків (у кращому випадку – вихователів) щодо включення дитини в соціальний простір. Таке призначення передбачає, що продуктом навчального процесу у виховній парадигмі є людина, яка має набір описів себе, за які вона отримала похвалу в системі навчання та набір описів, що не відповідають системі навчання. З цими двома моделями ідентифікацій учень входить у світ, який існує і розвивається відповідно до різних законів (зокрема й тих, які йому вже знайомі). З огляду на це, у діяльності він намагається обирати такі форми та види, які надавали б йому можливості здійснити відпрацьований сценарій. Спочатку учень визначає, яка поведінка в цій системі оцінюється найвище, після чого відбувається засвоєння ним деяких поведінкових навиків, проте не навиків діяльності. Коли людина здобуває подібну освіту, то вона не бачить необхідності в освоєнні різних видів діяльності, оскільки вважає, що плюси приносить не сама діяльність, а *поведінка*, що пов'язана з цією діяльністю. Зазначена парадигма, яка досить актуальна в системі сучасного шкільного виховання, не відповідає вимогам часу – вона не формує креативну особистість, яка здатна адаптуватися до ціннісних координат «суспільства знань».

Ціннісна парадигма зорієнтована на створення в людей, які навчаються, певної системи цінностей (як приклад – освіта аристократів, японська модель навчання, сучасна університетська освіта). Виразна та чітка система цінностей є основою цієї парадигми. До таких цінностей зараховують уявлення про людину, яка постає як єдиновірна (що помітно в ортодоксальних релігійних школах) або ж як така, що має альтернативи (світська освіта). Причому людина в цій парадигмі постає як носій і спадкоємець певного типу культури, вона передусім включена в культурно-історичний процес. Тому визначальними цінностями цієї освітньої парадигми є не результати конкретної діяльності людини, а ступінь включеності людини в простір цінностей, які транслюються, а також в історичний процес.

Адекватними шляхами реалізації в цій парадигмі є діяльність з відновлення типу культури (викладання, мистецтво, історично значуща соціальна діяльність). Історично даний тип освіти відповідає зрілому розвитку культурних цінностей, коли їх збереження та ретрансляція стають сенсом існування освіти. Разом із тим, коли культура переходить у стадію цивілізації, то такий тип освіти перестає відповідати вимогам розвитку суспільства загалом і локалізується в деяких освітніх закладах, розвиваючись паралельно з цільовою освітою. Продукти такого типу освіти припиняють бути потрібними суспільству: низка культурних форм вироджуються, поступаючись місцем більш прагматичним освітнім типам, зорієнтованим на практичність. Причому виникнення ціннісної парадигми передбачає, що учасники освітнього середовища будуть належати до єдиного середовища, у якому, окрім спільних цінностей, вони матимуть спільне співтовариство, громаду, тобто атмосферу, у якій зазначені цінності будуть культивуватися та розвиватися. Наприклад, виникнення університетів відбулося через об'єднання людей для спільного навчання, причому ці люди якраз і мали спільні цінності.

Діяльнісна парадигма – це парадигма, що зорієнтована на оволодіння навиками певних видів (або одного виду) діяльності. Основою цієї моделі постає уява, що будь-яка освіта можлива через включення людини в безпосередню діяльність, не обов'язково одразу пов'язану з освоєнням професійних навичок. Головною формою такої освіти є гра, обряди та ритуали, що наповнені сенсом для тих, хто їх виконує. Образ людини в такій парадигмі пов'язаний з її здатністю до діяльності (у двох значеннях цього слова). У широкому розумінні слова «діяльність» потрібно розуміти як активність в життєвому виборі та здатності реалізувати на практиці власні проекти, а у більш вузькому розумінні – як оволодіння професійними навиками та техніками. Діяльнісна парадигма стає домінуючою в період цивілізації, коли освіта спрямована на завдання переведення культурних форм попереднього етапу розвитку в практичні вміння і навички.

Трансформаційна парадигма зорієнтована на розвиток людини як цілісної істоти. Основою цієї парадигми постає уявлення про те, що людина має невідомі їй можливості та потенціал, відкриття якого є сенсом людського життя. Людина – джерело і водночас причина того, що відбувається в її житті. Їй у будь-якій ситуації такі ресурси і можливості для саморозвитку, причому рушієм постає бажання людини змінюватися, зростати, створювати себе. Таку парадигму навчання вперше можна знайти в маєвтиці *Сократа*, який зробив предметом розмислу не світ, а саму людину. Модель навчання в цій парадигмі передбачає, що воно починається лише з самої людини, з уваги до себе. Таким чином, навчання в цій моделі починаються з людини, передача знань відбувається незалежно, від людини до людини. Особливістю цієї системи навчання є відсутність гарантій у результаті навчання. Цей спосіб навчання не має певної технології, тобто немає однакових для всіх шляхів досягнення результату. Сам результат у цій моделі є процесуальним, а не жорстко фіксованим.

Результатом освітнього процесу в трансформаційній парадигмі є людина, що досягла певної якості життя (залежно від змісту навчання). Причому впродовж навчання використовуються різноманітні практики, які необхідно засвоїти для досягнення іншої якості життя. Осягнення технік переважно відбувається за рахунок мотивації того, хто навчає, без системи зовнішнього контролю за успіхами навчання. Розуміння ступеня ефективності засвоєння технік формується через так звані об'єктивації, тобто через випадкові події в зовнішньому світі, включення в які є результатом освітнього процесу. Рушійним мотивом у цій парадигмі є особиста мотивація тих, хто навчається, що пов'язана з їх життєвими сенсами.

Вищезазначені парадигми освіти зустрічаються й у сучасній освіті в тій чи іншій формі, проте жодна з них не є провідною, а застосування кожної з них дає змогу говорити про кризу в освіті. Причиною вказаної кризи є те, що прискорені темпи розвитку суспільства останніх десятиліть ХХ ст. задали новий образ людини, який міг би успішно реалізовуватися у світі, що постійно оновлюється. Так, *А. Павлова* стверджує, що однією з функцій системи освіти в усі часи є збереження та передача цінностей, соціального досвіду, а тому ця «консервативна система “не встигла” відреагувати на зміну образу людини»⁵⁰. Увагу в реформуванні освіти приділяють переважно формам (новим або добре забутих старим), з якими здійснюються експерименти. Водночас робота з описом продукту цієї системи

⁵⁰ Павлова А. В. Образ человека и четыре парадигмы образования. URL: <http://z3950.ksu.ru/phil/0752731/076-080.pdf>.

обмежується набором стандартних характеристик, що не мають власного образу чи унікальності.

Під час вивчення сучасної освітньої ситуації варто пам'ятати, що описані освітні парадигми можуть існувати й розвиватися паралельно. Це вказує на поліпарадигмальність в освіті. Основою принципу поліпарадигмальності є положення про «орієнтування процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різноманітні парадигмальні настанови»⁵¹. Поліпарадигмальність освіти передбачає можливість поєднання в єдиному навчальному процесі різноманітних ціннісних настанов. Поліпарадигмальність стосується не стільки наукового (епістемологічного) виміру парадигми, скільки соціального, адже вона вказує на: плюралістичність конкретної спільноти, у якій відбувається навчальний процес; тип відкритості (або закритості) освіти; тенденції розвитку і саморозвитку конкретної спільноти, що детермінується збільшенням її динамічної складності та зменшенням часовим масштабом існування⁵².

У контексті освіти поліпарадигмальність сприяє розвитку свободи індивіда, цінності його індивідуального вибору. Водночас необхідною є постійна координація даного розвитку з суспільно прийнятими аксіологічними та моральними орієнтирами, які роблять людину частиною культури. Остання в цьому випадку актуалізує визначення *В. Біблера*, який писав: «Це форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення, тобто культура – це форма вільного рішення і “перерішення” своєї долі у свідомості її історичної та всезагальної відповідальності»⁵³. У новій освітній реальності дедалі більше уваги здобуває особистість, її особистісна позиція, вміння «позиціювати» себе в суспільстві, активна самотійна діяльність у ситуаціях самовизначення. Це звісно виправдовує постійне включення в освіту нових наукових і технічних методів і пояснює залучення в освіту віртуалізованого простору. Таким чином, поліпарадигмальність в освіті постає поєднанням наукових і освітніх парадигм, які разом утворюють єдину парадигму. Для розкриття суті її варто звернутися до образу людини, що створює освітня система сучасності.

Сьогодні ідеалом освіченості є людина, яка протистоїть техногенній цивілізації в контексті власного внутрішнього розвитку. Йдеться про те, що така людина, користуючись технічними інструментами сучасності, сама не перетворюється на механізм з прийняття і ретрансляції інформації. Натомість вона стає частиною мережевих комунікацій, у яких виступає творцем інформаційних комунікацій. Так, *С. Бондаревська* у зв'язку з виникненням нового ідеалу людини пригадує поняття «духовної навігації» *В. Розіна*. «Духовна навігація, – стверджує мислитель, – це спостереження за собою, продумування свого життя, його сенсу і призначення, це прагнення реалізувати намічений життєвий сценарій (скрипт), відстеження того, що з цього виходить реально, осмислення досвіду свого життя, збирання себе знову і знову. У межах подібної практики людина є особистістю,

⁵¹ Кравченко С. А. Социологическая теория: дискурс будущего. *Социологические исследования*. 2007. № 3. С. 9–11.

⁵² Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века. *Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы*. Кемерово, 1993. С. 14.

⁵³ Розин В. Образование в обновляющемся мире. *Alma Mater*. 2006. № 7. С. 21.

але не зовсім звичайною»⁵⁴. «Людина діє не функціонально, слідуючи своїй соціальній ролі, а реалізує власне бачення дійсності, до якого вона намагається доторкнутися, вибудовуючи своє життя, осягаючи світ»⁵⁵. Парадигмальний підхід у такому випадку постає механізмом, що приводить у відповідність ціннісно-світоглядні настанови парадигми. Їх основою є настанова на «турботу про себе» (М. Фуко), на подолання інструментальної раціональності на користь раціональності комунікативної, у якій лише і може сформуватися повноцінна ідентичність особистості.

Поворот освіти до людини, до її розвитку як вільної творчої особистості, до формування її цінностей у новому інформаційному суспільстві під час становлення інформаційно-технологічної парадигми освіти в ціннісному, соціокультурному і світоглядному аспектах показує, що у відкритому світовому освітньому просторі інформаційного суспільства головною цінністю стає особистість як така, яка має основний капітал – знання. Причому соціальні цінності інформаційного суспільства – інформація та інтелект, який її створює, – набувають креативного характеру, а також «стають системотворчим елементом розвитку сучасного суспільства, його культури»⁵⁶. Таким постає один із найбільш важливих аспектів нової освітньої парадигми, оскільки сучасна система освіти спрямована на формування стандартності мислення, за якого «природне прагнення талановитої людини якомога глибоше проникнути в суть предметів і явищ не знаходить свого подальшого вдоволення»⁵⁷.

Виникнення нової освітньої парадигми відбувається за умов, коли класична освіта та класичні освітні структури, які її підтримують, припинили працювати на розвиток і забезпечення інтелектуального порядку з оточуючого хаосу, на самоорганізацію й еволюцію систем. Таку ситуацію детально описав Д. Прокудін: «Поряд з основними тенденціями розвитку освіти, до яких належить гуманізація, що є процесом і результатом переорієнтації освіти на особистість, а також засобом її стабільності в суспільстві, що динамічно розвивається, а її основними аспектами є фундаменталізація та гуманітаризація, на передній план виступають процеси і тенденції, що пов'язані зі зміною головної парадигми освіти, яка породжена кризою класичної моделі та системи освіти, розробленням нових фундаментальних ідей в філософії та соціології освіти, у гуманітарній науці, створенням експериментальних і альтернативних шкіл тощо»⁵⁸.

Сучасність диктує нові вимоги до освіти, що змушує активно підіймати питання про трансформацію освітніх парадигм, які зумовлені соціокультурними трансформаціями, викликаними постіндустріальною, інформаційною культурою, що перенасичена джерелами інформації. До тих, хто навчається, ставиться вимога вміння і бажання здобувати інформацію, вміння творчо її використовувати. «Вчити захоплено пізнавати, толерантно спілкуватися, творчо працювати та гідно жити – у цьому полягає сенс і призначення освіти»⁵⁹. Саме ця засаднича настанова стимулює до прагнення побудувати

⁵⁴ Розин В. Образование в обновляющемся мире. *Alma Mater*. 2006. № 7. С. 21.

⁵⁵ Там само.

⁵⁶ Прокудин Д. Е. Информатизация в концепции образования информационного общества. С. 108.

⁵⁷ Там само. С. 108–109.

⁵⁸ Там само. С. 109.

⁵⁹ Дудина Н. М. Новая образовательная парадигма. Проблемы качества образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 5. С. 32.

освітній процес «на принципах універсальності, інтегративності, гуманності, комунікативності та безперервності освіти через метапредметність, діалогічність, проблематичність, спадковість, додатковість, відкритість, творчість, особистісну самоактуалізацію та самодостатність студента і викладача»⁶⁰. Вказані вимоги зумовлені особливістю історичної ситуації в контексті глибинних трансформацій соціальної реальності, переходом до нових цивілізаційних відносин, які докорінно змінюють зміст і спрямування інформаційно-комунікативних процесів. У цих умовах система освіти ставить вимогу щодо власної модернізації відповідно до актуальних потреб сьогодення. Така модернізація передбачає інтенсифікацію процесів управління у сфері виробництва й економіки, що вимагає відповідної підготовки кадрів, а також інтелектуальний потенціал, що відповідає би потребам цивілізаційного розвитку суспільства. Усе вищесказане та реалізує принципи нової освітньої парадигми, пропонує постійне збільшення часу на самоосвіту, творче пізнання тощо.

Досвід творчої діяльності розвиває необхідні вміння спостерігати, класифікувати, використовувати символи, здійснювати обґрунтований вибір, визначати та вимірювати. Практичне використання знань сприяє розвитку вмінь виокремлювати проблему, з'ясувати її сутність, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, визначати способи їх розв'язання, проводити експериментальну перевірку, моделювати, аналізувати й обирати правильне рішення. Також розвиваються комунікативні вміння співпрацювати з іншими, робити обґрунтовані висновки й адекватно оцінювати отримані результати.

Таким чином, головна вимога сучасної парадигми освіти – це перехід від принципу вчення до еволюційного принципу навчання, самонавчання, від окремих зв'язків до зв'язків системного характеру. У цій парадигмі відбувається перехід від етапу інтуїтивного і технократичного зв'язку дисциплін, накопичення знань і вмінь до етапу використання і приросту індивідуального та суспільного інтелекту соціуму. Зокрема *В. Казієв* описує це так: «важливо не лише йти за класичною і часто “розімкненою” тріадою “знання-вміння-навички”, а й підтримувати замкнений цикл знання-вміння-навички-актуалізація (застосування, технологія) – виробництво знань»⁶¹. Ця думка є актуальною в контексті описаного нами типу відкритої освіти, що реалізується через мережу.

Взаємопроникнення галузей наук та освітніх сфер сприяють створенню нових інформаційних структур і систем, до їх самоорганізації. Змінюються навчальні й освітні переваги, розвиваються електронні, дистанційні та відкриті форми освіти, формуються різноманітні освітні віртуальні спільноти, основні цілі яких – синергетичні: самопізнання, саморозвиток, самовиховання, самоорганізація тощо. Йдеться про те, що «нова філософія освіти і створювана не лише для сучасних умов, а й принаймні для найближчого майбутнього перспективна освітня парадигма має виходити з бачення людини, яка навчається, не просто як складної відкритої системи, а й такої, що підпорядковується всезагальним закономірностям самоорганізації систем»⁶².

⁶⁰ Дудина Н. М. Там само.

⁶¹ Казієв В. М. Современная образовательная парадигма и образовательные ресурсы Интернет. URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-3227.html>.

⁶² Пономарьов О. С. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 9. 102.

Продуктом цього процесу самоорганізації є нові багатоманітні форми віртуалізованої освіти, що спрямовані на розвиток у всіх учасників навчального процесу різних якостей, а саме: ширини і глибини наукового світогляду, вміння алгоритмічно думати, володіння інформаційними технологіями тощо. Це дає змогу учням навчитися орієнтуватися в інформаційних потоках, дотримуватися строгих правил під час розгляду й опису інформаційних процесів і систем, а також прогнозування рішень (підвищеної надійності), дослідження еволюції процесів і систем, розширення меж і технологій застосування знань.

Описана людиноцентрична спрямованість освіти уможливується у зв'язку з загальними соціальними умовами, які змінюють місце освіти в контексті соціальної системи. Освіта стає суспільним регулятивом, а отже, системі освіти надається роль формування потенційних суспільних трансформацій: «Система освіти – це також цілісна соціальна структура, що покликана підтримувати необхідну стійкість у функціонуванні взаємопов'язаних елементів, які дають змогу накопичувати кількісні зміни аж до моменту, коли настає історична необхідність нових якісних і структурних зсувів у суспільстві»⁶³.

З огляду на описану нами роль комунікації в сучасній освіті, яка покладає комунікативну стратегію в основу освітнього процесу, нову освітню парадигму можна назвати *комунікативною*. Зрозуміло, що сенс такого парадигмального підходу полягає в конструюванні здатності розуміти й інтерпретувати задані конкретною парадигмою освітні завдання.

Очевидно, що вихід за межі комунікативної парадигми, встановленої ціннісно-світоглядними регулятивами, призводить до деформації сенсу і позбавляє ефективності результати освітньої діяльності. Це відбувається насамперед тому, що значення парадигмального підходу полягає в науково обгрунтованій ефективності вибору засобів і методів, які відповідають конкретно поставленим освітнім цілям.

Витоки комунікативної парадигми лежать в інформаційній парадигмі всього суспільства, що «зумовлює становлення нової раціональності і через освіту наповнює її гуманістичними цінностями й орієнтаціями. Для цього необхідно трансформувати традиційну модель освіти, що відповідає промислово-індустріальному етапу розвитку людства»⁶⁴. Нова освітня парадигма – *інформаційно-комунікативна*, що покликана надати гуманістичний характер розвитку освіти та культури. В її концепції знаходять своє втілення різноманітні підходи (інноваційний, інформаційний, еволюційний). Філософсько-світоглядне обгрунтування інформаційно-комунікативної парадигми передбачає пошук вказаних соціокультурних доміант, вияв своєрідності всезагального в тенденціях і процесах сучасної освітньої практики.

Ствердження інформаційно-комунікативної освітньої парадигми символізує цивілізаційну системну трансформацію: у минуле відходить інституціоналізована освіта, натомість приходить парадигма освітнього суспільства. Освіта в ньому перетворюється на постійний комунікативний процес, на спосіб людського співіснування, самотворення і саморозвитку кожного учасника індивідуалізованих мережевих освітніх спільнот.

⁶³ Слепнінина І. І. Вопросы оптимальности в современном образовании. *Философия образования*. 2008. № 3 (24). С. 31.

⁶⁴ Сысоева Л. С., Иванкина Л. И. Концепция образования в информационно-технологической парадигме общества. *Философия образования*. 2005. № 1. С. 72.

Література до розділу 9

1. Аркадани Р. Д. Философия и будущее / Р. Д. Аркадани. – URL: http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2006/arkadani_philos.htm.
2. Артемова В. Г. Парадигма современного образования: социокультурный аспект / В. Г. Артемова, Я. В. Филиппова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2004. – № 1. – С. 368–373. – (Серия «Социальные науки»).
3. Аутлева А. Н. Парадигмальные основания экологической социализации личности в условиях поликультурного образовательного пространства / А. Н. Аутлева. – URL: http://www.vestnik.adugnet.ru/files/2009.3/837/autleva2009_3.pdf.
4. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ.; под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
5. Бахтин М. Проблема речевых жанров / М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 424 с.
6. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – 416 с.
7. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская – URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195048158&archive=1195938639&start_from=&ucat=&.
8. Габермас Ю. Философский дискурс Модерну / Ю. Габермас. – Київ : Четверта хвиля, 2001. – 424 с.
9. Гершунский Б. Образование как религия третьего тысячелетия / Б. Гершунский. – URL: <http://all-filosof.ru/filosofija-osviti/18/208-osvita-yak-religiya-tretogo-tisyacholittya>.
10. Гожев К. С. Мультикультурализм, антропология образования и диалог / К. С. Гожев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 5 (10). – С. 192–201.
11. Дудина Н. М. Новая образовательная парадигма. Проблемы качества образования / Н. М. Дудина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 32–34.
12. Жилина В. А. Парадигма коммуникативного аспекта образования / В. А. Жилина // Философия образования. – 2009. – № 3 (28). – С. 189–195.
13. Казиев В. М. Современная образовательная парадигма и образовательные ресурсы Интернет / В. М. Казиев. – URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-3227.html>.
14. Косенко Т. С. Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания / Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко, В. И. Панарин // Философия образования. – № 3 (28). – С. 204–211.
15. Костянтинова С. Культ мови в культурі середовища / С. Костянтинова, А. Пономаренко, С. Яременко // Українознавство. – 2004. – С. 292.
16. Кравцов О. А. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века / О. А. Кравцов // Философия образования. – 2002. – Вып. 23. – С. 358–364.
17. Кравченко С. А. Социологическая теория: дискурс будущего / С. А. Кравченко // Социологические исследования. – 2007. – № 3. – С. 3–12.
18. Кузнецов Б. Г. Разум и бытие / Б. Г. Кузнецов. – М. : URSS, 2010. – 256 с.
19. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
20. Матюшин Н. Наиболее перспективное направление – виртуализация / Н. Матюшин. – URL: http://www.chaskor.ru/article/nikolaj_mityushin_naibolee_perspektivnoe_napravlenie_-_virtualizatsiya_19108.
21. Озодовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / Л. В. Озодовська. – Київ : ПАРАПАН, 2007. – 164 с.
22. Павлова А. В. Образ человека и четыре парадигмы образования / А. В. Павлова. – URL: <http://z3950.ksu.ru/phil/0752731/076-080.pdf>.

23. Пономарьов О. С. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма / О. С. Пономарьов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 9. – 102–106.
24. Прокудин Д. Е. Информатизация в концепции образования информационного общества / Д. Е. Прокудин // Интернет и современное общество: материалы 9-й Всеросс. объединенной конф. – СПб., 2006. – С. 110–121.
25. Розин В. Образование в обновляющемся мире / В. Розин // Alma Mater. – 2006. – № 7. – С. 24–32.
26. Слепынина И. И. Вопросы оптимальности в современном образовании / И. И. Слепынина // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 31–35.
27. Степин В. С. Конструктивные и прогностические функции философии / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 5–10.
28. Сысоева Л. С. Концепция образования в информационно-технологической парадигме общества / Л. С. Сысоева, Л. И. Иванкина // Философия образования. – 2005. – № 1. – С. 70–85.
29. Тейлор У. Воздействие электронного правления на эволюцию информационного общества / У. Тейлор. – URL: http://www.confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_621.doc.
30. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с.
31. Ушакова О. Н. Коммуникативная доминанта как инновация образования изменяющегося общества / О. Н. Ушакова // Инновации и образование. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Вып. 29. – 528 с. – (Серия «Symposium»).
32. Фарышев Л. Б. Философские основания коммуникативной стратегии образования / Л. Б. Фарышев. – URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/18827>.
33. Федорова І. І. Комунікативні стратегії сучасної філософії освіти / І. І. Федорова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2007. – № 2. – Ч. 2. – С. 89–90. – (Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»).
34. Хаткевич С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности / С. П. Хаткевич // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – № 7. – С. 42–44.
35. Хижа С. Будущее России – создание информационного общества XXI века / С. Хижа. – URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/d07db6d03283ac9ec3256c4e0022e867>.
36. Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследований российских трансформаций / В. А. Ядов. – М. : Интерсоцис, 2006. – 138 с.
37. Converging Technologies for Improving Human Performance. – URL: itri.loyola.edu/ConvergingTechnologies/Report/NBIC_pre_publication.pdf.
38. Matson W. Body essence and min eternity in Spinoza / W. Matson // Spinoza: issues and dirextions. – Chicago, 1986. – P. 88.

ПІСЛЯМОВА

Усі звершення, яких досягло людство в процесі свого розвитку, були здійснені завдяки творчості. Реальність – соціокультурна, політична, економічна – зосереджена в змісті кожної історичної епохи. Вона трансформується у творчу активність, яка проявляє себе у відповідних, створених нею ж умовах. У творчості людина неминуче виявляє себе і свою сутність, які зафіксовані в створеному, зробленому нею самою. Творчість кожної епохи передбачає цілісність, оскільки, незважаючи на відмінність між людьми, їх творчі здібності доповнюють одна одну, утворюючи єдність. Творчість в її повноті – сукупності понять, категорій, ідей – репрезентують головним чином інтелектуали, науковці, філософи, письменники, художники. Однак і представники інших видів діяльності також здатні творити. Зрозуміло, що в кожному історичному епоху творчість людини представлено по-різному. Творчість відкриває те, що вже існує та функціонує не лише в діяльності окремої людини, а всього суспільства. Досягнення інтелектуальної культури є процесом розкриття творчості та її розвитку.

Всьому живому на Землі природа надає не лише необхідний запас енергії для виконання завдань безпосереднього існування і росту, а й певний її надлишок, свого роду енергію для активного самоствердження у світі. Все живе самим процесом свого існування вже впливає на власне оточення, організовуючи та структуруючи його. Людина як жива істота також отримує подібну можливість; вибудовуючи свій світ, вона в ході своєї впорядковуючої діяльності створює власні світ і культуру як прагнення до впорядкованості свого буття, як вищу форму організації самоствердження.

Творчість – це процес, який передбачає винайдення безлічі різних варіантів для розв'язання певної проблеми. Значущість різноманітних і варіативних підходів визначає рівень продуктивності творчої діяльності. Творчий підхід у мисленні в процесі розв'язання проблем і задач передбачає перехід від розв'язання однієї труднощі до іншої, випробуючи різні способи та методи. Справжня різноманітність і результативність пізнання можлива лише в самому процесі творчості.

Сучасна творчість як умова та результат інтелектуальної діяльності передбачає мислення нового стилю. Цей стиль мислення органічно поєднує неперервне і перервне, кумулятивне накопичення і якісні переходи у сфері наукового знання, а також у процесі навчання. Такий стиль відкрив проблематику креативних революцій як «проривів» в наявних знаннях. Вони породжують нові парадигми, які відкривають кардинально інші можливості наукового та творчого пошуку. У контексті нового стилю мислення реальне буття науки і соціокультурна реальність не мають нічого спільного з жорсткою логікою традиційного мислення. Творче мислення містить безліч варіантів майбутнього в теперішньому. У контексті творчого, нестандартного, нелінійного стилю мислення цей перехід виглядає спонтанним проривом в узгоджених формах знання, породжуючи нові цінності та способи пізнання і діяльності.

Світова філософська думка, осмислюючи соціокультурний і науковий процес, неухильно йшла до усвідомлення його активно діяльнісного начала – універсальної творчої особистості з властивою для неї свободою вибору як формою реалізації соціальних очікувань. Саме це привело не лише до дискредитації детерміністського стилю мислення, а й сприяло визнанню нової, імовірнісної, відкритої логіки розвитку соціокультурного життя. Вказана логіка знайшла своє втілення в нових концепціях освіти, спрямованих на обґрунтування активно-діяльнісного начала глобальної цілісності: Людина – Суспільство – Знання. Вказане начало зумовило осмислення соціокультурної та політичної реальності в контексті творчості, філософський зміст якої принципово змінює загальноприйняті принципи розуміння життя людини та його сенсу.

Спрямованість освіти на формування людини сучасної виокремлює творче мислення як головну проблему. Реалізація всього шляху міркувань, розгортання думок передбачає не лише логічне оформлення концепції, теорії або гіпотези, а й її співвіднесення з наявним соціокультурним і науковим контекстом, намагання вбудувати цю теорію в систему наукового знання чи навчально-педагогічний процес. Розгортання творчого мислення є співмірним з експериментальним, пошуковим мисленням, яке рухається на грані актуального і потенціального, реального і фантастичного, раціонального та ірраціонального, неможливого сьогодні і можливого в майбутньому. Творче мислення – це нескінченне «блукання» між варіантами можливостей розвитку суспільства та людини, це прагнення проробити всі можливі розгортання думок. Людина, яка творчо мислить, проєктує себе в майбутнє. Саме це сприяє створенню нової соціокультурної реальності, у всіх можливих – очікуваних і несподіваних – варіантах.

Удосконалення творчих здібностей особистості через систему освіти пов'язано з підвищенням вибірковості сприйняття та переробки інформації. Самоорганізація у сфері творчого мислення постає невинним пошуком і доповненням недостаючих ланок, «перекидання мостів», самодобування цілісного образу. Завдяки цьому процес думання, міркування набуває структури, чіткості та ясності. Це означає перехід від сукупності окремих елементів поверхової структури до «об'єктивно» кращої структури. Відбувається самозростання цілого із частин у результаті самоускладнення цих частин. З простої структури виростає більш складна. Цей процес називається «автопоезисом» думки. Зазначене поняття є вираженням властивостей не лише живих систем в контексті самооновлення, а й може застосовуватися до реалізації творчого підходу і пошуку в науковому пізнанні та процесах навчання.

Творчість – це ключ до розв'язання всіх проблем, з якими зустрічається людина в своєму житті. Наскільки її мислення наповнене знанням, наскільки воно сповнене енергією творчості, настільки можлива реалізація індивідуального «Я». Людина творча – це людина мудра, діяльність якої визначає шлях розвитку суспільства і всіх його сфер шляхом досягнення свободи. Людина «приречена» на творчість, яка визначає основу й умову всього подальшого розвитку – особистісного та соціального.

Виробничо-практичне видання

Кремень В. Г. (розділ 1)
Льїн В. В. (розділ 2)
Борінштейн Є. Р. (розділ 3)
Гальченко М. С. (розділи 4, 5)
Ліпін М. В. (розділ 6)
Погрібна Д. В. (розділ 7)
Савчук Н. В. (розділ 8)
Федорчук О. А. (розділ 9)

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: МЕТОДИ, ПРИЙОМИ, ФОРМИ

Колективна монографія

Редагування: Анастасія Ласкова-Ярмоленко
Комп'ютерний дизайн і верстка: Олександр Топал

Підписано до друку 30.11.2020 р. Формат 60×84 ¹/₁₆
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 18,6
Наклад 300 прим. Зам. № 0411

**Видано за рахунок державних коштів
Продаж заборонено**

Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, Україна
тел./факс: (044) 481-27-02
E-mail: iod.napn@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 6081 від 14.03.2018 р.