НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

МЕТОДИ І ПРИНЦИПИ ФІЛОСОФІЇ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ

Колективна монографія

Київ 2023

УДК 37.013.73

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 11 від 13.12.2023 р.)

Рецензенти:

Кравченко А.А., доктор філософських наук, завідувач кафедри філософії, соціології та політології Державного торговельно-економічного університету;

Хилько М.І., доктор філософських наук, професор кафедри політології філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Авторський колектив:

Кремень В.Г., доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України – вступ; Ільїн В.В., доктор філософських наук, професор, чл.-кор. НАПН України – розділ 1; Гальченко М.С., доктор філософських наук – розділ 2; Ліпін М.В., доктор філософських наук – розділ 3; Скринник З.Е., доктор філософських наук, професор – розділ 4; Савчук Н.В., кандидат економічних наук – розділ 5; Ковальов О.А., старший наук. співробітник – розділ 6; Федорчук О.А., молодший наук. співробітник – розділ 7.

Методи і принципи філософії у формуванні громадянина України : колективна монографія / авт. кол.: В.Г. Кремень В. В. Ільїн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, З. Е. Скринник, Н. В. Савчук, О. Г. Ковальов, О. А. Федорчук. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. – 255 с.

У монографії досліджується проблема філософських методів пізнання в контексті спрямованості навчання середніх закладів освіти на формування громадянина України. Розглянута генеза філософського пізнання у стратегіях побудови наукової освіти. Проведено аналіз взаємодії філософії, освіти і мислення у гетерогенності сучасного соціально-культурного простору. Досліджується сутність педагогічної філософії учителя як життєвої програми учня в ситуації подальшого розвитку громадянського суспільства в Україні. Розглянуто особливості філософського пізнання в освітніх практиках інформаційно-цифрової епохи.

Книга розрахована на вчених, освітян, викладачів, аспірантів, всіх, кого цікавлять проблеми розвитку української людини в умовах геополітичних викликів.

© Кремень В.Г., Ільїн В.В., Гальченко М.С., Ліпін М.В., Скринник З.Е., Савчук Н.В., Ковальов О.Г., Федорчук О.А., 2023
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	4
Розділ 1. Освітній простір в контексті сучасності: філософський вимір	18
Розділ 2. Принципи і методи філософії в розвитку наукової освіти	38
Розділ 3. Філософія, освіта і мислення у гетерогенності соціально-культурного простору	70
3.1. Мислення і творчість в репрезентаціях освіти і філософії	70
3.2. Філософія як практика свободи	101
Розділ 4. Педагогічна філософія учителя як основа життєвої програми учня	121
Розділ 5. Особливості пізнання і навчання в детермінаціях технократизму: виклики і перспективи	169
Розділ 6. Наукова освіта в теорії і практиках формування української молоді	205
Розділ 7. Навчання як процес виховання громадянина України: філософсько-антропологічний аспект	234
ВИСНОВКИ	254

ВСТУП

Суспільство завжди прагне досягати досконалої діяльності людини, яка удосконалює світ шляхом перетворення елементів мислення й волі на практичні результати. Бажання бачити життя досконалим, активним є його сутністю, і немає такої перепони, яка б стримувала це бажання. Свої докази й положення суспільство стверджує завдяки людині. Бажання досягти досконалого життя для людини орієнтує на освіту, науку, знання, завдяки чому з хаосу породжується порядок, необхідність вибудовується з невизначеності, а випадок утворює загальне правило. Знання і розум наділяють людину моральною гідністю. Для українського суспільства в умовах повномасштабної війни, розв'язаної російським агресором, це вкрай важливо. Прагнення знання надає розуму аналітичної могутності, яка дозволяє громадянину України йти шляхом пошуку істини й добра.

Сьогодні ні для кого не секрет, що немає у світі багатшого джерела для творчості й натхнення, ніж породжене знаннями інтелектуальне життя, у просторі якого відбуваються всі події соціального й індивідуального буття. Знання показує, що існує цілий світ безмежного розумного бачення реальності. Це особливий світ, світ мислення, який відкриває простір наукової чіткості, яка наближає до правди життя. Через інтелектуальні зусилля, розгортаючись у просторі знань, які відкривають глибини наших можливостей, відкривається людське в людині, відкривається громадянська мужність.

Концептуалізація знання відбувається у лоні філософії. Очевидно, таїна зоряного неба й моральних принципів, про що з поетичним натхнення говорив німецький філософ *І. Кант*, покликали до життя розумові зусилля перших античних філософів, ідеї яких сформували основи європейської цивілізації. Щоб зрозуміти сутність речей і подій, потрібно мати розум і вміти мислити, говорив давньогрецький філософ Платон. Ця настанова проходить через усю історію філософії, визначаючи її рівень і параметри. Одні філософи прагнули до розуміння природи й творчості, прагнули перевершити те, що зробили їх

попередники. Інші, навпаки, ставали на шлях самовідречення й відмови від слави. Причому самі обставини інтелектуальної діяльності породжують калейдоскоп сподівань, коли як дар з'явиться форма або яка-небудь ідея, або слово, здатне перетворити ідеальне на реальне, перемоги і поразки, терпіння й радість відкритої істини. Пізнання як творча дія у своїх найвищих формах здатне пробуджувати як високі духовні прагнення, так і розуміння пафосу й драматизму звичайного життя. Безумовно, наукове пізнання або філософські поняття й загальні істини вимагають основи, насамперед мислення, яке розвивається з відчуття життя до рівня вільної свідомості. Людина, котра володіє здоровим глуздом і розсудком, здійснює конкретну реалізацію своєї індивідуальності через знання, набуте нею шляхом самосвідомості й розсудку.

Впродовж історії за філософією ствердилося право шукати й знаходити відповіді на найактуальніші та важливі питання, які ставить життя. Це право зумовлене її здатністю надавати людині енергію, можливості вести суто інтелектуальні справи на високому рівні категоріального узагальнення. Характерно, що в наш час, в епоху суворих випробувань для України, заміни думання й міркування «технологізмом» і «конструктивізмом», часто можна почути слова про втрату філософією свого значення, про заміну її теорій і концепцій цінностями прагматизму, оскільки зростає потреба все уточнювати, отримувати вигоду «тут» і «тепер». Цього ніхто не заперечує, проте в цьому випадку потрібно зважати, що філософські ідеї надають свою енергію, силу, твердість, завдяки яким людина стає активною, діяльною і цілеспрямованою. При всьому тому, що повне спростування, остаточне забуття і навіть велика кількість витлумачень можуть виснажити, спустошити й вичерпати філософію, проте не можна не визнавати її оригінальну конструкцію і умову справжньої культури мислення.

Філософське мислення відкриває колосальні можливості не лише для розуміння і творчості, але й перетворення існуючого простору соціуму, культури і людини. Фактично все починається з мислення. кожна велика соціальна подія не виникає сама по собі, стихійно, а готується тривалою мисленнєвою роботою видатних філософів-мислителів. Вони, у свою чергу,

спираються на досвід критичного аналізу попередньої філософії та науки, які виплекали ідею свободи духу й слова для європейської людини. Знамените декартівське *«Cogito ergo sum»* – «Я мислю, отже, існую» – стало предтечею відповідного інтелектуального середовища, у якому могли розвинутися ідеї необхідності знання, розуму, виховання. А в їх лоні – свободи, рівності, братства – цінностей демократичного суспільства, заради яких і потрібно жити, боротися й перемагати.

Якщо брати новітню історію, то те саме можна сказати про Революцію гідності, яка відбулася в Україні у 2013–2014 рр. Насамперед вона стала результатом інтелектуальної напруженої діяльності, що зумовило виникнення нової системи цінностей – цінностей демократичного суспільства, позбавленого догматів минулого, яке вибрало цінності європейської цивілізації – свободу, демократію, можливість вільно вибирати перспективи жити відповідно до власних пріоритетів. Тепер кожен повинен відчути необхідність формування нового громадянина, який послідовно думає і дбає про розбудову своєї держави, себе як її громадянина.

Отже, знання, спосіб мислення, який був виразом більш передових, більш життєствердних ідей, визначили основні принципи європейської цивілізації. Українська Революція гідності стала їх результатом, оскільки відчула в їх контексті смисл реального світу й смисл справжнього життя, поставивши грандіозне завдання – втілити цю смислову реальність світу в людині. Тим самим увести в практику основне завдання громадянського суспільства – зробити світ таким, у якому людина стверджує себе. Революція гідності реалізувала одвічне прагнення української людини до духовної енергії Заходу, його свободи, схильності до невтомних пошуків, здатності до відкриття, до глибини його досвіду. Саме європейський тип розвитку надав нині всьому світу свої риси, і до того ж раціональне пізнання одержало всезагальне поширення, підтвердивши його переваги. Отже, саме завдяки цьому Україна веде переможну боротьбу проти агресора, формує нове сприйняття світу, що означило подальший вибір долі життя української людини.

Можна сказати, що в методах філософського пізнання людський дух знаходить найбільш повну реалізацію, завдяки якій визначається епоха й узагалі вся історія. Нагадаємо, що представники кожної філософської системи вважали, що насамперед пізнання і мислення відіграють визначальну роль в історії. Раціональне зерно тут полягає в тому, що епоха визначається мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже, епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення, яке породжує відповідні ідеї. Іншими словами, повнота епохи визначається тим, що її сутність переміщається у спосіб мислення і пізнання людини.

Отже, критерієм, який визначає епоху й відокремлює її від інших епох, є сфера пізнання, мислення та ідей людини. Важливість даного положення підкріплюється тим, що епоху визначають ті ідеї і той спосіб пізнання й мислення, життєвість яких засвідчена часом і дієвістю впливу на соціально-культурний, політичний, економічний процеси. Спосіб мислення епохи – це одночасно концепція внутрішньої «історичної логіки», на основі якої формується відповідна часу і його запитам культура філософського пізнання. У процесі її функціонування виробляються поняття, на основі яких даються відповіді на питання, поставлені навколишнім світом перед людиною. Вироблені поняття оформлюються в *парадигму*, яка надає можливість знайти потрібні відповіді на різні питання, утворюючи різні ідеї, образи, враження, систему понять і уявлень. Це і є діяльністю культури філософського пізнання, котре потрібно розглядати не лише як систему чи інструмент, але і як спосіб управління речами, соціокультурними феноменами та політичними процесами.

Вирішення питання про те, яке місце у системі філософських методів пізнання займає те чи інше поняття або ідея, залежить від часу, епохи. Нині ми говоримо про інформаційно-цифрову епоху, головним структурним елементом якої є суспільство, засноване на знаннях. В індустріальному суспільстві основним стратегічним ресурсом був капітал, а в інформаційно-цифровій реальності – знання. На відміну від інших природних енергій, знання не підлягає закону збереження: його можна створити, його можна знищити,

але головне – знання синергічне, тобто, як правило, більше суми своїх частин. Продуктивність знання вже стала ключовим моментом для продуктивності праці, конкурентоздатності й економічних досягнень. Знання вже стало базовою галуззю, котра забезпечує економіку істотним і центральним ресурсом виробництва. Безумовно, не лише економіку, а й усі інші сфери суспільства, оскільки тепер вартість створюється не працею, а знанням.

Ситуація домінування знання наповнює сучасну епоху новим змістом, що вимагає нової філософії пізнання. Сутність сучасної епохи становлять революційні зміни в житті людини, які зумовлені нестримним потоком нових ідей і технологічних досягнень. Потрібно зауважити, що в історії відбувалися «нескінченні революції» (Е. Тоффлер), які змінювали стару техніку на нову, змінювали уряди, але при цьому саме суспільство залишалося практично незмінним. Як і люди, що його складають. Однак справжні революції змінювали не лише техніку, а й соціальні інститути, повністю перетворювали рольові структури суспільства. Не всі нові ролі й нові права будуть залишатися в майбутньому в той час, як до нас будуть нестримно приходити все нові економічні, технологічні й соціальні зміни. Причому паралельно з трансформацією суспільних ролей та їх меж відбувається ще більш швидка трансформація інфраструктури наукових і гуманітарних знань, база яких швидко розширюється у всіх сферах.

У цих умовах стверджуються повсюдно індивідуальні здібності, що приводить, у свою чергу, до зміни форм громадянського співжиття. Не всі люди мають потреби, які відповідають часу. Проте кожний індивід повинен пройти серйозну підготовку, щоб володіти «індивідуальними здібностями» й потребами. Нова форма громадянського життя передбачає відповідні зовнішні та внутрішні умови виникнення й формування, що спостерігається у сфері використання комп’ютерних мереж. Передумовою цього процесу є розосередження людей, чому, без сумніву, сприяє розвиток інформаційно-цифрових технологій. Мова йде про факт зовнішнього «розширення» людини, що досягається завдяки використанню новітніх технологій. Безмежно

розширивши світ людини, вони зняли просторово-часові межі, змінивши відносини людини з реальністю крізь призму нових можливостей.

Відзначаючи факт «розширення» людини, потрібно вказувати на її важливий аспект – децентралізацію людей. Децентралізація створює нові центри, і їх стає все більше, а отже, і більше можливостей і варіантів вибору для окремих особистостей. Домашній комп'ютер дає можливість працювати усамітнено, якщо ви – один з тих, хто вибирає таку можливість. Завдяки децентралізації політичної влади зміни можна проводити на місцях, і це, фактично, єдиний спосіб їх проводити. Децентралізація – могутній генератор соціальних змін. У таких нових, створених інформаційними мережами політичних умовах рішення досягаються шляхом творчого пошуку, який вимагає нового знання й нової логіки, нового міркування, одночасно їх породжуючи.

Така ситуація формує той тип свободи, яка передбачає іншу справедливість – ту, яка визначає справедливу нерівність, тобто винагороду за індивідуальний внесок у розвиток суспільства та його сфер. Визначальна роль, таким чином, буде належати індивідуальним здібностям. Сучасний розвиток громадянського життя 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 й перетворюється на незамінну ланку його функціонування, результати діяльності якого залежать від творчих здібностей індивіда і його рівня знань. Те, що з'являється в результаті пізнання і творчості, – завжди щось нове, непередбачуване, неочікуване порівняно з тим, що уявлялося на початковому етапі. Відкривається інша картина світу. А знання, мислення та їх результати – ідеї, концепції, проєкти, моделі – можуть стати реальним підґрунтям подальших соціокультурних, політичних, технологічних трансформацій.

Характер цих трансформацій змінює також і спосіб та методи філософського пізнання. Їх зміна й перехід на новий рівень займає певний час, здійснюється частинами, оскільки «відразу» все справжнє, соціально значиме швидко не здійснюється й не приходить. Необхідно враховувати, що всі

основні «фактори минулого» вже містилися, як зародки, як атоми, у минулому, створеному людиною. Цей спосіб формування дійсний як для існуючих інститутів соціокультурного життя, так і для моральних ідеалів, включаючи індивідуалізм, сумісний з гуманізмом, і зростаючу свободу індивідів. Така постановка питання може бути застосована й до процесу виникнення та формування філософських методів пізнання. Зокрема, спосіб пізнання сучасної епохи в явній або неявній формі містить у собі також ті поняття, категорії й логічні зв'язки, що й попередні. Можна зробити висновок, що в одному й тому ж суспільстві або державі різні групи людей належать або до різних епох, або всі належать до однієї епохи, але «сповідують» різні способи і методи пізнання, які були досягнуті в різні часові виміри й історичні епохи.

Сучасна в нашому розумінні людина живе в теперішньому часі, вона володіє інноваційним мисленням, а цінності й прагнення минулих світів тепер цікавлять її лише з історичної точки зору. У такій ситуації виявляється внутрішній і зовнішній зв'язок між методами пізнання сучасної епохи і способом розвитку суспільства. Чим більше свобод, тим більший прогрес у розвитку сучасних філософських методів пізнання. Інформаційно-цифрова реальність, яка заснована на неперервних удосконаленнях і оновленнях усіх сторін суспільства, приводить разом із розвитком знання його атрибут – свободу. Це основна риса суспільних змін, які забезпечують їх розуміння та продуктивну діяльність.

На рівні практичного життя сучасні методи філософського пізнання стверджуються шляхом стабільного, безперервного зростання наукових знань, які приводять до постійного оновлення й удосконалення технологій. А це виводить за рамки вузько зрозумілої наукової теорії та передбачає розгляд її філософсько-методологічних передумов, зокрема реконструювання того духовного контексту, певної смислової мережі, котра в кожну епоху визначає людську діяльність, пізнання і мислення. Результатом цього є десинхронізація, коли часові й просторові зміни накладаються одна на одну. Якщо всі ці зміни розглядаються на фоні революції в системі знань, ми одержуємо можливість оцінити все перетворююче значення подій, що відбуваються. Сучасні зміни

впливають на процес прийняття рішень, чи засновані вони на правильних або неправильних посилках. Ми живемо в епоху, коли наші перевірені часом критерії визначення істинного й хибного самі виявляються під сумнівом. Боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого способу пізнання щодо глибинних основ нашого життя. Особливо, коли ми говоримо про виховання громадянина.

Особливість сучасного пізнання зумовлена спектром прояву поліфонії індивідуальних способів організації життя та його стилів. Причому ідея про суспільство різних можливостей проникла в інші сфери: релігію, мистецтво, музику, розваги, створивши культурну, етнічну, расову різноманітність, характерну для країн, чільних у розвитку сучасної цивілізації. Така тенденція розповсюджується на всі області духовно-культурного життя людини, яка починає все більше домінувати. У цій різноманітності головним об'єднувальним елементом є бажання реалізувати енергію дослідження, тобто його духовну наснагу. Багатоваріативність, неповторність, охоплення всіх ступенів і градацій, які відокремлюють один полюс цілого від його іншої сторони, неперервність переходів з одного стану в інший як «креативний крок» – такі перші, вихідні риси нашої нової епохи. Різноманітність рішень, оновлення життя й діяльності – у застосуванні нових інтелектуально-когнітивних підходів. Адже в інформаційно-цифровій реальності для реалізації творчих задумів буде використовуватися знаннєва, а не фізична могутність, і технології майбутнього стануть розширювати й збагачувати наші інтелектуальні здібності, наповнювати їх знанням і спрямованістю на пізнання сутності світу.

Важливе значення для розвитку методів філософського пізнання в сучасну інформаційну епоху має її невизначеність, яка породжує безліч можливостей. Невизначеність – одна з головних характеристик синергетичного мислення. Насамперед це мислення «нелінійне», яке застосовується до складних систем. Для суспільства й людини підхід з позиції методології складних систем і нелінійної динаміки зовсім не заперечує специфіку свідомості і свободи волі людини. Цей підхід – один з аспектів

опису поведінки людини, подій, феноменів соціокультурного життя з точки загальних паттернів поведінки складного у світі взагалі. Це положення відповідає нинішній універсалізації нелінійного (імовірнісного, поліваріантного) характеру освоєння природного й соціального буття, а також внутрішнього світу людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної демократії.

У контексті міждисциплінарної методології, яка найбільше підходить до розуміння сучасності, для пояснення зростаючої складності всіх форм соціального життя, нині відбувається перехід від лінійного мислення і пізнання до нелінійного. Ми приходимо до усвідомлення нелінійності навколишнього світу – природного й соціального, що означає невизначеність у функціях розподілу ймовірностей, отже, існує можливість здійснення навіть малоймовірних подій. Екстремальні події скоріше норма, ніж виняток із складного світу, у якому ми живемо. Нелінійність означає можливість розростання флуктуацій (випадковостей). Нелінійна система проходить через ситуації неусталеності й безпосередньо залежить від початкових умов; малозначимі події, незначні відхилення, флуктуації можуть привести до колосальних наслідків. Окрім того, нелінійність означає масштабну інваріантність структур світу як у їх просторовому, так і в часовому аспекті.

З позицій нелінійного пізнання суспільства, народи, люди є результатом різновекторної діяльності з більшим або меншим рівнем свободи. З усезагальної точки зору можна спостерігати окремих індивідів, котрі вносять вклад своєю активністю в громадянське життя суспільства, відображаючи культурний, політичний, економічний та інші параметри порядку. Однак указані параметри порядку суспільства сильно впливають на індивідів цього суспільства, орієнтуючи їх у своїй активності, посилюючи й послаблюючи їх установки та здібності. Цей тип зворотного зв'язку характерний для складних динамічних систем (суспільства, свідомості тощо). Якщо контрольні параметри умов навколишнього середовища досягають певних критичних величин завдяки внутрішнім і зовнішнім взаємодіям, то соціальні перемінні можуть зміщуватися в область нестабільності, з якої можуть виникати

різноспрямовані альтернативні шляхи. Справа в тому, що малі, але непередбачувані мікрофлуктуації (наприклад, дії дуже небагатьох впливових людей, наукові відкриття, нові технології) можуть стати вирішальними при виборі одного з різноспрямованих шляхів, характерних для нестабільного стану вибору, за яким буде (можливо) розвиватися суспільство або реалізовуватися людина.

Синергетичний аспект філософських методів пізнання, таким чином, зумовлений розумінням складності насамперед природного й соціального життя, яке під час усе більш глибокого вивчення постає у своїй невизначеності, непередбачуваності, можливість неочікуваних (емерджентних) змін. У цьому контексті, якщо коротко охарактеризувати сутність нелінійного бачення когнітивної еволюції, у центрі уваги постають три основні ідеї: а) принципова відкритість систем наукового знання й навчально-пізнавальної діяльності; б) нелінійність еволюції наукового знання й когнітивних здібностей людини; в) самоорганізація складних систем, до яких насамперед відносяться свідомість, пізнання, мислення, творчість тощо. Іншими словами, під когнітивною еволюцією потрібно розуміти розвиток не лише систем наукового знання, освітньо-культурної діяльності, а й пізнавальних здібностей людини. Сутність еволюції наукового знання в системі нелінійного пізнання й мислення може бути зрозуміла через ідею поліваріантності, альтернативності шляхів еволюції науки. Тобто різноманітності підходів, напрямків, традицій тощо. По-іншому в сучасному світі жити, діяти, творити, реалізовувати програми, проекти й у цілому протистояти все більш складним викликам неможливо.

Сьогодні перед освітою як процесом навчання й виховання постають нові завдання. Зазначимо, що в наш час людство наблизилося до осягнення невиправної невизначеності своєї історії, в силу чого постає завдання навчати розумінню «людських умов». Це означає, що в планетарну еру, у якій ми живемо, пізнання людини передбачає насамперед осмислити її місце у світі. Прогрес знання в космології, геофізиці, екології, біології, дослідженнях доісторичного періоду змінили наші уявлення про Всесвіт, Землю, життя та

власне людину. Однак ці знання поки розрізненні, тому виникає епістемологічна проблема. Її суть у тому, що неможливо осягнути складну єдність людини ні шляхом так званого «розділяючого мислення», яке зображує людську природу поза Космосом, у якому ми живемо, поза фізичною матерією й духом, з яких ми утворені, ні шляхом «редукційного мислення», яке зводить людську єдність до суто біоанатомічного субстрату. Гуманітарні науки розділені на обособлені сфери дослідження, тому людина стає невидимою, зникає, як «слід на піску». Виникає необхідність для системи освіти великого возз'єднання розсіяних знань, які є результатом досліджень у природничих науках, для осмислення місця людини у світі. А також знань, нагромаджених у гуманітарних науках, щоб пролити світло на багатомірність і складність людини. Інтеграція в ці досягнення гуманітарного знання й культури досягається через креативи філософського пізнання, яке відповідає всім вимогам сучасності.

Нові системи наукового пізнання й нові підходи до освіти вимагають інших, відповідних до вимог сьогодення способів передавання й поширення породжених інформаційно-цифровою епохою знань. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Для цього необхідно перекласти основні поняття й уявлення сучасних знань і способу мислення на мову образів світової культури, співвіднести їх з філософськими поглядами, із символікою моралі, мистецтва, релігії. Це означає залучення до сучасного навчально-освітнього процесу досягнень і переваг візуального мислення. Тобто образного, яке в архаїчний період засновувалося на уявленнях і символічних образах. Подальший багатовіковий процес еволюції науки й культури, аналітичних, вербальних засобів оброблення інформації та презентації знань засновується на логіко-понятійному мисленні. При цьому наглядність і образність візуального мислення була багато в чому втрачена. У результаті теперішнього бурхливого розвитку математичного інформаційного моделювання, обчислювального експериментування, комп'ютерної графіки тощо відкриваються можливості для нового синтезу –

відео, аудіо, текстуальних і формалізовано логіко-математичних засобів передавання наукової інформації. Отже, для одночасного використання переваг логіко-понятійного й наглядно-образного (візуального) мислення. У результаті такого синтезу здатності, можливості та здібності продуктивного уявлення та творчої інтуїції одержують нові імпульси для розвитку завдяки «зануренню» людини у віртуальні реальності, що моделюються комп'ютером та іншими засобами інформаційних технологій.

Усі способи, методи й аспекти сучасного пізнання потребують подальшого розвитку й реформування. Потрібно зважати, що для продуктивного розвитку освіти й формування громадянина України необхідно розуміти пізнання як інтерсуб'єктивну діяльність. Серед її основних способів потрібно виокремити діалог, гру й розуміння. За своєю практичною, пізнавальною й комунікативною значимістю ці способи та здатності пізнання як інтерсуб'єктивної діяльності виражають сутнісні, глибинні якості людини. Вони є основою спілкування людей, відрізняючись один від одного особливою взаємопов'язаністю, регулярністю, правилами й раціональністю. При цьому діалогічні способи мислення містять елементи ігрових дій і процесів розуміння так само, як ігрове мислення протікає в діалогічних формах і передбачає взаєморозуміння, а самі способи розуміння опосередковуються ігровими й діалогічними засобами. У контексті сучасних соціокультурних потреб і вимог стосовно розвитку демократії в Україні потрібно зауважити, що якими б не були інші інтерсуб'єктивні способи пізнання, у них завжди обов'язково присутні елементи діалогу, гри й розуміння.

Властивості діалогічного пізнання і мислення обговорювалися й вивчаються в термінах найширших філософських, культурологічних, риторичних, логічних, політичних та інших інтерпретацій і тлумачень. Інтерес до вивчення діалогічного навчання й виховання зростає в зв'язку з постійними змінами соціальної, політичної, економічної ситуації в сучасному світі, у зв'язку з процесами інформатизації суспільного життя, зміною перспектив культурного й науково-технічного процесу, потребою в нових моделях освіти й навчання. Навчання і виховання як гра виражає ідеальний аспект гри як вид

людської діяльності, що відбувається повсякденно (в понятійних та емоційних формах). Навчання як розуміння є необхідною умовою і засобом спілкування, діяльності, методом пізнання та відіграє роль пояснення, інтерпретації, тлумачення. Творча продуктивність когнітивної діяльності людини визначається її здатністю зрозуміти світ іншої людини й тим самим – зрозуміти саму себе.

У сучасних дослідженнях виокремлюється поняття «методологічної культури мислення». Ідеться про типові для конкретної історичної епохи пізнавальні орієнтири, які проявляють себе як ідеал раціональності; як методологічні навички й «інструменти» дослідження; як форми усвідомлення дослідником себе суб'єктом пізнання. Велике значення має те, що сучасний етап розвитку освіти і науки супроводжується визнанням дослідницькою та освітянською спільнотою факту співіснування концептуальних систем, які опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих самих явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одне одного. Унаслідок цього сучасний громадянин повинен навчитися формувати достовірне знання в умовах наявності в теоретичному пізнанні та взаємозбагачення різних теоретико-методологічних систем аналізу й відліку. Можна стверджувати, що в сучасному пізнанні відбувається формування методологічної культури мислення, заснованої на узгодженні різних стилів, різних типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, різних способів і підходів у навчанні і вихованні.

У ситуації співіснування в сучасній філософії, освіті та науці якісно різних стилів пізнання одним із ключових факторів збереження наукової раціональності як умови досягнення істини і цінності сучасної культури, факторів самозбереження науки й розвитку теоретичного пізнання стає здатність до взаємоповаги, розуміння значущості праці «близьких» і «далеких» представників дослідницького товариства. Причому незалежно від можливості зрозуміти зміст їх діяльності, узгодити чужі уявлення зі своїми власними, виміряти незнайомі форми мислення відповідно до стандартів раціональності й істинності. Сучасна наука, як і освіта, опинилася в ситуації,

коли можливість їх самозбереження, відтворення, розвитку залежить від уміння вчених формувати достовірне знання в умовах взаємодії в просторі пізнання й навчання множини концептуальних систем відліку, у процесі формування нових вимог до громадянина України.

Творчість – це феномен, завдяки якому людина пізнає, освоює й підкорює світ, одночасно змінюючись сама. Пізнання є запорукою творчої діяльності, яка формує таланти, відкриття й досягнення яких визначають епоху. Філософські методи пізнання включають індивіда в культуру й систему знань, які, у свою чергу, є його продуктом. У сучасному світі, перенасиченому інформацією, творче пізнання позбавляє від непотрібного, наносного, мінливого, від хибних цінностей і стереотипів масової свідомості, відкриваючи тим самим простір для самореалізації людини, ствердження її в якості громадянина України. Завдяки мисленню людина стає мудрою. За Платоном, мудрий не завжди є всезнаючим. Мудрість – це не актуальне знання, а потенціальність розуму. Мудрість це могутній інструмент пізнання, оскільки мудра людина черпає знання з величезної області невиявленого й прихованого в її розумі і душі. Мудрість є джерелом пізнання, яке відкриває всі шляхи для творчості, продуктивного пізнання та практики.

Змісту й сутності вказаних процесів і присвячена репрезентована книга. У ній представлені проблеми, пов’язані з еволюцією філософських методів пізнання, їх значимістю для найважливіших процесів сучасності – освіти, науки, знання, культури, української людини як патріота і громадянина.

Розділ 1. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР

Одне з найважливіших майбутніх завдань освіти полягає в тому, щоб обговорювати й вивчати людину. Це, судячи з усього, відкриє шлях до пізнання й усвідомлення ситуації, спільної для жителів Землі. Але потрібно враховувати, що динамічний розвиток сучасної епохи, глобалізація всіх сфер суспільного буття та трансформація соціокультурного простору кардинально змінюють базові інфраструктури життя людей. Процеси та тенденції, зумовлені революцією в інформаційно-комунікативних технологіях, сприяють виникненню нового соціуму, що змушує переосмислити цінності, значення й перспективи подальшого розвитку особистості. Стрімка технократизація суспільства залучає людей до безпосередніх досягнень у сфері науки й техніки. Водночас недостатнє осмислення того, що відбувається, відсутність належних теоретичних рефлексій щодо власної активності, змушують особу діяти в умовах одномоментності та нав'язаних їй думок, зазвичай відмовляючись від можливості здійснити власний життєвий вибір.

Що спричинило таку ситуацію? Прогрес науки виокремив принципово інше соціокультурне середовище, у якому тепер повинна жити людина? А може, «суспільство знань», яке є визначальним явищем нашого існування, де головний акцент робиться на потрібності знаннєвого когнітивного моменту, призводить до пасивності вітальних енергій перед викликами сучасної цивілізації?

Хто довів, що навчання є лінійним удосконаленням когнітивних структур? Найімовірніше, це складне нелінійне становлення знання. Практика наукового пізнання й змушує нас визнати, що з отриманням нової інформації спостерігаються процеси його втрати, руйнування звичних ідеалів і цінностей, перегляд набутого досвіду тощо. Указані процеси не підпорядковуються нашим поглядам щодо «стріли часу» – еволюції з минулого в майбутнє. До того ж недоцільно стверджувати, що індивідуальна освіта взагалі має

спрямування. Так, є необхідність постійного переосмислення здобутків науки й визначення її перспектив.

Наразі ніхто не заперечує, що основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до засвоєння нових знань і пошуку нестандартних рішень. Такі здібності розвиваються в навчально-освітній сфері, що нині є провідним фактором прогресу. Більшість освічених людей зумовлюють потенційну здатність до продуктивного поступу, генерування інноваційних ідей, створення різноманітних технологій і втілення їх у повсякденне життя. Підготовка професіоналів здійснюється через систему освіти, у якій формується інфраструктура науки. Разом вони утворюють актуальність сьогодення – «суспільство знань». Одне з найбільших освітніх досягнень – це підготовка людей, які отримують нові знання та професію, а також уміють думати. Однак, щоб навчити людей мислити, зокрема конструктивно, перебіг навчання повинен бути новітнім. Неможливо здобути творчі вміння, якщо відсутні можливості для цього. Потрібно з'ясувати насамперед умови, які стимулюють і водночас гальмують ствердження мислення (продуктивного, інноваційного та творчого).

Автор пропонує власну версію бачення проблеми сучасного розвитку науки, знання, освіти й місця людини в їх просторі та сенсу її існування.

Процес самоорганізації Всесвіту має прикметні властиві особливості, оскільки на вершині його розвитку перебуває людина – унікальна істота, яка має амбівалентну тілесно-духовну сутність. Імперативом еволюції є постійне удосконалення людини. Однак ця обставина передбачає найрізноманітніші наслідки: виникають не лише небезпеки для людства, а й перспективи для індивіда, який використовує інноваційні технології, запроваджені динамічним розвитком «інформаціоналізму» *(М. Кастельс)*. У межах глобалізації вони охопили весь світ, тому з'явилася проблема нової реальності. Знання становлять її ядро, серцевину.

Сучасні дискусії про соціальні трансформації чітко демонструють доцільність і актуальність філософського та соціологічного статусу концепції суспільства знань, а також визначають у ньому вплив освіти й, зрештою,

людини. Зокрема, це стосується не лише технологій, а й соціального аспекту життя.

Хронологія такої ситуації підтверджує, що на початку 60-х років. XX ст. в індустріально розвинених країнах відбулася надзвичайно важлива соціальна подія: кількість кваліфікованих спеціалістів і менеджерів («білих комірців») почала зростати. Відомий учений, аналітик галузей сучасної науки *П. Друкер* тоді передбачив подальше поширення цієї тенденції, увівши термін «knowledge worker» – «спеціаліст з роботи зі знанням, або когнітивний працівник». Упродовж 1960-х років. прогрес комп'ютерної техніки й удосконалення засобів передачі інформації призвели до їх конвергенції в інформаційно-комунікативну сферу, а в 1969 р. було зроблено перші кроки в розвитку мереж комп'ютерної комунікації, унаслідок яких з'явився Інтернет.

Цей період ознаменував початок постіндустріальної доби, яка характеризується виникнення нових соціальних рухів і протестів, що зумовило серйозні модифікації в політиці та суспільній свідомості. Громадські зрушення були лише частково пов'язані з традиційними антагонізмами індустріальної епохи. Як писав *А. Турен*: «у постіндустріальному суспільстві, соціальні зміни можуть розвиватися незалежно від політичних дій, мета яких – захоплення державної влади… Нові соціальні рухи формуються завдяки впливу на суспільну думку». Отже, розвиток соціуму й політики почав корегувати інформаційний фактор, що став полем публічних дискусій.

Зокрема, як зазначає А.С. Гальчинський, наукові знання пов'язані з визначенням ноосфери. «Простір знань» і «простір ноосфери» – однопорядкові поняття. Ноосфера – це знання в їхній глобально-системній цілісності. Саме наукова творчість є тією силою, через яку людина змінює навколишню біосферу. Зростання обсягів наукових знань створює ноосферу. Ідеться про те, що під час формування матриці «олюдненої природи» наука, як одна з визначальних сфер креативної суспільної діяльності виконує не лише пізнавальну, а й системоутворювальну функцію.[1]

Як фактор соціального й економічного розвитку, у XX ст. знання та зростання його соціального значення також опинилося у фокусі цих дебатів. Зокрема, було обґрунтовано збільшення технологій і технічних експертів у загрозливій невідповідності між прискоренням прогресу технологій і низькими темпами модернізації соціальних і політичних інститутів. Міркуючи так, *Дж. Гелбрейт* увів поняття «техноструктура» для опису управління новим станом суспільства. На думку вченого, технічний розвиток та інвестиції в освіту й науку є найважливішими передумовами становлення загального добробуту.

На початку 70-х років. XX ст. проблематика нової соціально-політичної ролі наукового знання, а також його впливу на процес соціальних трансформацій загалом, була інтегрована в новий теоретичний контекст у межах розробленої *Д. Беллом* концепції постіндустріального суспільства. Автор зосереджує увагу на реальних змінах, пов'язаних з переходом до нового, постіндустріального суспільства, що «зміцнює значення науки та знання як основної інституціональної цінності суспільства; роблячи процес знаходження рішень технічнішим, безпосередньо залучає вчених або економістів у політичний процес; поглиблюючи наявні тенденції щодо бюрократизації інтелектуальної праці, створює набір обмежувачів традиційних визначень інтелектуальних інтересів і стандартів; створюючи та збільшуючи технічну інтелігенцію, воно піднімає надзвичайно серйозне питання ставлення технічного інтелекту до гуманітарного співбрата».

Отже, наука й техніка в сучасному світі набувають функції легітимації домінування. Під час подальших трансформацій, які сприяли становленню глобального світу, усе більшого поширення набуває термін «інформаційне суспільство». Так, радикально поглибилися можливості використання інформації майже в усіх сферах життя: промисловості, науці, освіті, а також у структурах управління. Нові інформаційні технології стрімко перетворилися в повсякденну реальність і так само швидко почали змінювати її. Така ситуація корелюється з глобалізацією, що зумовило виникнення кардинально нових проблем і зробило необхідним їхнє вирішення.

Однак для подолання нових перешкод потрібно мислити відповідно до масштабності поставлених завдань, ураховуючи цивілізаційні виклики, зумовлені розвитком науки, знання, інформаційних технологій. Насамперед ідеться про новий рівень планетарного життя, зумовленого глобалізацією. Сутність глобальних трансформацій полягає в безпрецедентному збільшенні проникнення національно-державних кордонів у світовому масштабі, що призводить до широкомасштабного розпорошення власності, багатства, знань, науки, інформації, технологій, отже, дифузії, і перерозподілу геополітичної могутності й енергії між державами та регіонами. Ці процеси зумовлюють руйнування загальноприйнятих правил мислення, соціокультурні цінності, стереотипи поведінки тощо. Потрібно враховувати також процеси гібридизації різних сфер суспільного життя. З одного боку, спостерігається тенденція до нівелювання етнонаціональних, релігійних, культурних кордонів, а з іншого – вимоги більшої автономії для національних, релігійних, культурних та інших меншин. Зберігаються національні культури, які продовжують розвиватися щодо мінливої реальності, проте поширення «поп-культури» поступово призводить до втрати національними цивілізаціями своєї етнічної ідентичності. Потрібно враховувати й такі характерні для сучасного світу феномени, як багатокультурність, поліетнічність країн і націй, що стали визначальними явищами. У результаті сучасна світова спільнота за своїми структурними, організаційними та функціональними параметрами є полізмістовною надсистемою, яка складається зі значної кількості взаємопов’язаних, взаємозалежних, і водночас конкурентних і конфліктних підсистем (держав, міжнародних міждержавних і недержавних організацій і корпорацій).

Так, наука, а особливо освіта, як процес і діяльність потребують урахування цих трансформаційних змін, які, з одного боку, зумовили проблемність їхнього розвитку, а з іншого – стимулюють перехід до нової інноваційної системи навчання й культури мислення. Зокрема, потрібно зважувати на такий надзвичайно важливий для сьогодення фактор, як інформаційні технології, поглиблення діяльності яких перетворило весь світ в

інформаційний. Розроблення електронних засобів працювання, збереження й поширення інформації, створення глобальних комунікативних систем (Інтернет) були зумовлені особливостями західноєвропейської культури. Традиційна орієнтація західної людини на розумні принципи організації життя обов'язково передбачає повноту й доступність інформації у світі, що зумовлює спрямування людини на наукову раціональність, демократичні інститути, ліберальні цінності тощо.

Попри різноманітні критичні зауваження, у жодному разі не потрібно заперечувати та ставити під сумнів значущість інформаційних технологій для сучасності та майбутнього. Ідеться про те, що нові інформаційні технології, продукт поширення раціональної науки і потреб у вільному обміні інформацією, стимулюючи розвиток ліберальних європейських цінностей, водночас зумовило феномени, які призводять до втрати значення цих цінностей. Окрім того, могутність інформаційних технологій, що використовуються засобами масової інформації, настільки перебільшують відповідні можливості індивіда, що фактично залишають його без власних інформаційних уявлень. При цьому людина втрачає основи не лише для критичної оцінки отриманих у засобах масової інформації повідомлень і знань, а й узагалі позбавляється можливості формувати структуру своїх знань про більшість релевантних аспектів реальності. Через неймовірну інтенсифікацію інформаційних потоків контроль над ними передбачає нагляд за складними високотехнологічними засобами обробки повідомлень. А оскільки такі засоби доступні не всім, то це неминуче призводить до сваволі окремих соціальних і культурних груп у відборі інформації. У результаті індивіду не завжди вдається дійти до власної реальної оцінки ситуації. Ця обставина насамперед безпосередньо стосується освіти, тому що саме вона повинна наповнювати знання сенсом.

Для сприйняття специфіки сучасності необхідно враховувати проблему «деонтологізації знання». Суть цього питання полягає в тому, що обізнаність, досягнення якої є метою всієї наукової, пізнавальної, освітньої діяльності, замінюється інформацією. Унаслідок цього людина насправді живе в

інформаційному світі та є його об’єктом, хоча все ще не уявляється таким. Інформаційне середовище, простір значень, у якому особа змушена існувати становить особливу сферу, що розвивається за власними законами. Для того щоб зрозуміти їх і навчитися адекватно діяти, необхідно доповнити наші базові знання новими поняттями, відсутніми в наявному методологічному інструментарії, оскільки «об’єкти й процеси інфосвіту кардинально відрізняються від тих, які ми усвідомлюємо й вивчаємо в класичній і некласичній системах світу». Одним із найголовніших завдань для наукового пізнання й навчального процесу виокремлюють необхідність залучувати фактор комунікаційного світу.

У результаті потрібно взяти за основу той факт, що нові інформаційні технології, завдяки яким й утворився інфосвіт (інформаційний універсум), перетворилися в один із найбільших техногенних чинників, які постійно змінюють, перебудовують наше соціальне, культурне середовище. Це зумовлено властивістю сучасних систем обробляти величезні обсяги інформації, що дає змогу науковцям, суб’єктам навчання (учителю й учням) бути максимально самостійними. У цій ситуації підвищення рівня освіти, незалежності навчальних закладів і суб’єктів навчання безпосередньо пов’язані. Більша самостійність спричиняє кращу якість освіти, суцільна зарегульованість призводить до гірших знань її випускників. У такому випадку система зумовлюється викликами, які породжені інфосвітом. Зокрема, рефлексивністю сучасного соціального життя, яке полягає в тому, що соціальні практики постійно досліджуються й реформуються у контексті нової інформації, тому вони зміцнюються докорінно завдяки безперервним винаходам. Але тільки нині перегляд угод стає досить радикальним охоплюючи всі аспекти людського життя, а також технологічне втручання в матеріальний світ.

Виклик – це складне завдання, успішне вирішення якого зумовить нові або додаткові можливості. Якщо він ігнорується, то перетворюється в загрозу багаторазового зростання інформаційної доступності освіти. Зокрема, наразі здійснюються й надалі безкоштовно поширюватимуться мультимедійні

навчальні курси. Унаслідок збільшиться популярність професійної самоосвіти без організаційної участі навчальних закладів. Так, традиційним університетам і системі освіти загалом «кинутий виклик». Його суть полягає в тому, що діяльність, яку раніше здійснювали вищі навчальні заклади, починають перехоплювати інші соціальні інституції: поширення знань та інформації забезпечує Інтернет; формування цінностей і життєвих установок створюють засоби масової інформації, кіно та реклама; бізнес активно генерує нові ідеї й інновації; відтворення стилів життя відбувається за рахунок соціальних мереж, неформальних спільнот тощо.

Усепланетарність інформаційних технологій акцентує інтернаціоналізацію освіти. Нині багато українців за допомогою дистанційних форм отримання знань можуть дешево (а також безкоштовно) навчатися в найкращих світових вузах. На сучасному етапі в освітній сфері спостерігається глобальна конкуренція, університети змагаються за абітурієнтів. Закордонні вищі навчальні заклади, ураховуючи інтеграцію України в Європейський Союз, будуть цілеспрямовано пропонувати безкоштовне дистанційне викладання й надавати підтримку у вигляді грантів. Експерти вважають, що запровадження безкорисної онлайн-освіти від великих університетів призведе до закриття малих і слабких. Сучасні американські програми, зокрема, здатні залучити майже мільярд слухачів по всьому світу.

Важливою провокацією для системи сучасної освіти є виникнення технологій безпосереднього завантаження «програмного контенту» в мозок, що значно збільшить можливості людини, а також буде інструментом її контролю. Ще 20 років тому відомий учений і популяризатор науки *М. Епштейн* писав: за декілька секунд мій службовий комп’ютер може «проковтнути» й дослівно відтворити 100 мегабайтів, 30 тис. сторінок, а я за все своє життя стільки не запам’ятаю, навіть якщо й прочитаю їх. Мені не вистачає очей і вух, щоб увібрати інформацію, а також – рота й рук, аби передати назовні сигнали, які рухаються нейронами мого мозку. Читання, слухання, говоріння, написання, усі ці дії – смішні неефективні засоби

інтелектуального спілкування: це коні, якими доставляють ракети до місця запуску».

На думку *М. Епштейна*, 99,99 % інформації залишаються поза нашою свідомістю, а наш розум хоче безпосередньо підключатися до загальної комунікаційної системи й осмислювати світ. Комп'ютер – це недовершеного імітація недосконалого оригіналу, але Інтернет вже є прообразом усесвітнього й миттєвого зв'язку. Потрібно враховувати, що інформація – накопичене знання – це лише початкова, примітивна форма інтелектуального обміну. Співставлення між «мертвим» досвідом і «живим» мисленням стрімко змінюється, як і порівняння між «минулим» (опредметненим у машинах, приладах), і «живою» працею, діяльністю. Раніше знання зберігалося в книжках, бібліотеках, які робили неможливим його швидке й масштабне перетворення. Тепер основні інформаційні ресурси людства можуть поповнюватися миттєво та знаходяться у вільному доступі.

Так, інформаційна доба прокладає шлях трансформаційній, яким фактично є XXI ст. Започатковуються інші, коротші зв'язки між узагальненням (інформацією), повідомленням (комунікацією) і залученням-перетворенням (трансформацією). «Сьогодні, – як зазначає знавець теорії комунікаційного перетворення світу *М. Каку,* – ми перебуваємо на стадії переходу: від пасивного спостереження Природи до хореографії її магічного танцю… Епоха, яка наступає – одна з найпривабливіших за всю історію: вона дає нам змогу користуватися плодами наукового розвитку. Доба Відкриттів у науці перетворюється в еру Домінування»[2]. У такій ситуації краще сказати «Залучення до Перетворення». Отже, «ми – біологічна протоплазма технічного прогресу, носії протоінтелекту, протомашини, які називаються «організаціями», несміливі дебютанти на сцені техно-трансформаційної цивілізації».

Зазначені гіпотези, висловлені приблизно два десятиліття тому, на межі тисячоліть, тоді видавалися фантастичними. Однак нині в технологічно розвинених країнах, зокрема в США, уже проводяться випробування спеціального імплантату, здатного відновлювати пам'ять людини. Автор

проекту – професор *Т. Бергер* – планує провести апґрейд людського мозку через 15 років. Також є успішні спроби реконструкції особистих спогадів і думок, які скануватимуться за допомогою нейрокомп'ютера з голови й відтворюватимуть на екрані. Наступний крок – проекція зображень кінофільмів безпосередньо в мозок з ефектом присутності, а також зі сприйняттям запахів і тактильними відчуттями.

Не лише в наукових розробках, а й у засобах масової інформації все частіше з'являються повідомлення про симбіоз «гаджет-людина». Уже згадуваний *М. Епштейн* на початку третього тисячоліття писав, що основний зміст нової ери – це сполучення інтелекту й Усесвіту, техніки й органіки, створення розумних машин, атомів і квантів, сенсопровідних фізичних полів, доведення всіх буттєвих процесів до швидкості думки. Індивід модифікує свій біовид, «приєднується» до десятків приладів, «уживлює в себе» дроти й протези. Усе, що «людина створила, тепер по-новому інтегрується в неї, стає частиною її природи».

Нині «доповнена реальність» незалежно від нашого прагнення наполегливо проникає в життя кожного. Темпи цього процесу, на думку американського футуролога *Р. Курцвейла*, будуть зростати допоки не настане «ера технологічної сингулярності». Іншими словами, Земля перетвориться в єдиний величезний сервер. До нього, за бажанням, під'єднуватиметься будь-хто. У Японії вже існує голограма, яка реагує на дотики, а в США зчитують інформацію з мозкових нейронів мух.

Потрібно враховувати трансформацію гаджетів. Поступово значна їхня кількість зосередиться в єдиному кристалі (магічному), який надаватиме його власнику всі доступні й недоступні послуги. Дисплеєм стане повітря. Індивіди, перебуваючи вдома, чи на вулиці, чи в метро, одним натиском кнопки-іконки матеріалізуватимуть перед собою демонстраційну панель. Її діагональ визначатиметься відповідно до власних потреб. Зникнуть навушники, оскільки провідником персонального звуку також буде повітря. Для інших кристалів звук закодують так, що почути його зможе лише персональний носій. На прогнозований *Р. Курцвейлом* «світовий комп'ютер» покладуть

функцію онлайн-моніторингу всієї мережевої інформації, а також її обробку, аналіз і складання прогнозів розвитку подій.

Водночас розумнішими за людину комп'ютери не стануть. Сучасні вчені впевнені, що існує як мінімум п'ять причин, чому це неможливо. Ними вважаються: дотримання здорового глузду, розпізнавання образів, розуміння інтерпретацій, почуття гумору й інтуїтивні дії. Ця обставина створює перспективи для інноваційних методик отримання знання, розвитку мислення, яке має вийти на межі розуміння епохи «прото-», що невпинно наступає.

Не без підстав можна вважати, що першопочатком постісторії можна вважати виникнення першого в людській діяльності універсального знаряддя виробництва – комп'ютера, за допомогою якого набуває всеохопного масштабу інтелектуалізація техносфери. Комп'ютерні мережі визначають планетарність комунікацій, що дає змогу розкривати загальнолюдське значення історичних подій у соціально-економічній та інформаційній сферах. На основі планетарного знання відбувається репрезентація фінансових потоків у процесі глобалізації, виробничих інновацій, телекомунікаційних технологій влади.

У контексті тих змін, які відбуваються через вплив інформаційного світу, управління системою вищої освіти загалом і вищими навчальними закладами зокрема починають здійснювати професійні менеджери, а не вчені й педагоги. Це засвідчує те, що природа освітніх послуг не змінюється, на відміну від технології їх надання. Вищим навчальним закладам необхідно активізувати зусилля з генерування ефективних педагогічних інновацій. Лідирувати у світі будуть ті країни, які, окрім промислової могутності, здатні створити національну інноваційну систему освіти.

Потрібно підкреслити, що модифікації є атрибутом західної системи життя. Технологічні інновації є головним елементом західного соціального прогресу та зростання. Безумовним є те, що успіх у здійсненні технологічних інновацій було визначено успішністю саме організаційних умов. В епоху Відродження (Ренесансу) численними стають зміни внутрішньої економіки суспільств. У результаті починають переглядатися відносини між політичною

й економічною сферами діяльності. Наприкінці XVIII ст. промислова революція зробила необхідним виникнення нових видів господарських підприємств. Проблема зводилася не лише до юридичної форми, а й до створення груп робітників; як зменшити ризики, що виникають за інвестування значного капіталу в одне підприємство; як захистити інтереси власників у все більш поширеній ситуації, коли підприємництвом керують наймані спеціалісти. Упроваджуючи інновації, західне суспільство знайшло вирішення цих проблем. Хоча вони часто виявлялися тимчасовими, але, «породжуючий їх процес експериментування та інноваційності, став фундаментом економічного, політичного та культурного розвитку Заходу».

Західноєвропейська наука також досягла своїх успіхів завдяки продукуванню новітніх ідей. Починаючи з XVIII ст., у Європі розвиваються методи наукового дослідження, які базувалися на спостереженні, аналізі й експерименті. Загальність методів наукового пізнання дала змогу сформуватися науковій спільноті, яка характеризувалася розподілом праці між ученими різних галузей знань, кожний з яких уносив свою частку в накопичення та систематизацію знання. Відповідно до цього відбувалося розуміння природи світу. У результаті в XVII ст. «сформувався метод і організація освіти, секулярний світогляд і зачатки фундаментальних наук, на яких виникли знання західного світу».

Однак у сфері промислових технологій джерелом прогресу до завершення XIX ст. були зусилля й експерименти окремих винахідників. Наразі ми визнаємо приблизний розподіл між «чистою» наукою, яка прагне пояснити природні факти, і прикладною, орієнтованою на створення нових продуктів. Наприкінці XIX ст. шляхи «чистої» та прикладної наук зійшлися, оскільки тепер виробництво й промисловість мали справу з явищами, які могли бути зрозумілі підготовленим спеціалістам. Професійні винахідники могли продукувати інноваційні ідеї, проекти, моделі й гіпотези.

Ураховуючи європейський досвід реалізації модерних ідей на практиці економічного й соціокультурного життя, нова система навчання України повинна охоплювати як освітні організації, так і професійні спільноти,

креативні університети, пізнавальні проекти наукових організацій та індивідуальні пропозиції, а також будуватися за мережевим принципом, ланками якого можуть бути різні агенти (суб'єкти). Інноваційна система освіти повинна функціонувати у сприятливому середовищі закладів і організацій, які активно розвиваються та не заангажовані жорсткими рамками одноманітних видів і форм навчання. І не менш важливо, що управління системою отримання знань повинно бути індикативним, на умовах відкритості, справедливості, рівноправності.

Вказані перспективи оновлення науково-освітньої системи в контексті форсайту, з урахуванням фактору інформаційного світу, не означають, що він єдиним визначенням епохи. Річ у тому, що Мережа (Інтернет) на основі своєї всеосяжності утворює сферу діяльності, яка постійно генерує в комунікативних структурах суспільства все нові непроникні зміни. Людство виявляється втягнутим у досить інтенсивний розвиток. Його наслідки полягають у тому, що ситуація відкритості, незавершеності того, що відбувається, є найстабільнішою характеристикою теперішньої соціальної й культурної реальності, яку найактивніше формують інформаційні технології. Ця ситуація зумовлює нечіткість сучасного життя. «Традиційні цивілізації, – зазначає французький філософ, дослідник проблем сучасної освіти *Е. Морен*, – жили в циклічному часі й вірили, що жертвопринесення, інколи навіть і людські, необхідні, щоб забезпечити належний хід історичних подій. Нині крах міфу про прогрес призводить до усвідомлення історичної невизначеності. До цього додаються неясності, пов'язані – в нашу планетарну еру – зі швидкістю та прискоренням складних і випадкових процесів, які не в змозі охопити ні розум людини, ні суперкомп'ютер, ні демон Лапласа»[3].

Отже, потрібно враховувати факт багатоманітності, породженої інфосвітом, її складності та непередбачуваності. Адже навчання як процес і діяльність відбувається в соціокультурній сфері, концептуалізуючись у «суспільстві знань», евристичний потенціал якого можна розглядати на рівні соціальної метатеорії, загальноцивілізаційної антропології та філософії.

«Суспільство знань» – це мораль суспільної організації, новий тип коеволюції людини та культури, зрештою, виклик сучасним освітнім практикам.[4]

У цьому контексті інформаційна спільнота, трансформуючись в інфосвіт, створює власні культурний ландшафт і комунікаційну субкультуру. У ній здійснюється перехід до ноосферної моделі, оскільки її характерними ознаками є антропізація, гуманізація й етизація всіх складових буття людини. Хоча ці тенденції ще не реалізувалися, проте їх наявність дедалі більше проявляється.

На підставі завдань, які виникають перед сучасною наукою й освітою, особливо в контексті форсайту, нагадаємо, що конструкт «суспільства знань» не повинен наповнювати індивіда лише позитивними емоціями й гуманістичними ідеалами. Однак потрібно враховувати реальність комунікаційного світу, у глобальній сфері якого пропонується, інформація. У результаті «деонтологізації знання» формується легковажне ставлення до нього, оскільки, як уважає австрійський філософ *К. Лісман*, «забувати непотрібне й навчитися новому є максимою, на яку має орієнтуватися член спільноти, водночас це є тим міфом, яке «суспільство знань» саме розповідає про себе»[5]. Така критика здійснюється завдяки емпіричним фактам і спостереженням за культурними практиками інструменталізації фактів у суспільствах, що вже зазнали перетворень під впливом «інформаціоналізму» *(М. Кастельс)*.

Зазначимо, що як тільки ми визнаємо людину суб’єктом, який стиснутий ланцюгом абсолютно випадкових історичних, культурних і соціальних взаємозв’язків, з’являється можливість зрозуміти одну рису, що є характерною для багатьох континентальних філософів, а саме – їхню вимогу, щоб було інакше. Я Це породжує потребу в трансформаційному впливі філософії, мистецтва, поезії, тобто в мисленні, яке було б здатне піддати сучасність критиці та досягнути досконалості стану.[6]

Так, доцільно акцентувати увагу на знаннєвому аспекті проблеми, а саме – на новому стані науки в сучасному, трансформованому світі за всіма параметрами (соціальними, політичними, культурними). Чи потрібна

фундаментальна наука в «суспільстві знань»? Панування в суспільстві нинішньої економічної парадигми очевидно зумовлює зміну траєкторії розвитку теоретичного знання. Вона дедалі більше спрямовується зовнішніми стимулами – політичними, військовими, соціальними замовленнями, а також залежить від системи грантів та інших способів фінансування. Зрештою правила якісної пізнавальної діяльності можуть повністю втратити цінність. Наука має певну особливість: вона не може переривати традицію мислення. Це об'єктивний закон її існування, і порушувати його – означає знищувати науку «як сферу соціальної активності, без якої, варто зауважити, настане завершення цивілізаційного розвитку країни»[7].

Для визначення проблеми необхідно нагадати думку видатного античного філософа *Платона* про роль філософів (а тоді філософами називали всіх учених) у влаштуванні розумного й справедливого суспільства. Саме вони повинні керувати державою, оскільки пізнають істинне знання, лише дотримуючись якого можлива побудова «суспільства розуму». Очевидно, його не потрібно ототожнювати із сучасним розумінням «суспільства знань». *Платон* говорив про використання інформації для теоретичного осмислення завдань спільного буття людей у державі, і на цій підставі пропонував формувати політику, економіку, освіту. Знання в поєднанні зі щастям зумовило мудрість. У реаліях нашої епохи інформація є винятковим засобом, як сила й технологія влади. У результаті виникає переконання, що здійсниться прогноз *К. Леві-Стросса* (одне з його передбачень, – науки не буде зовсім).

Ураховуючи спосіб існування знання в сучасному світі, деякі дослідники пропонують обговорити «сайєнтифікацію» суспільства, за словами *В. Візгіна*, яка полягає у взаємодії людини з іншими та світом, опосередкованій наукою у формі наочного знання. Воно пронизує всі сфери суспільного організму, але при цьому набуває властивостей «продукту» або товару, об'єкту споживання. Тобто на відміну від попередньої історії, коли соціальний розвиток визначався наукою, тепер зростає її залежність від потреб і фінансових можливостей суспільства. Єдність фізичної та перетворювальної діяльності розуму було порушено переважанням техніко-інструментальних завдань над проблемами

цілісного пізнання істини. Розуміння мети науки набуває декларативнішого характеру, поступово витісняється й замінюється ефективними, корисними проектами. Це цілком зрозуміло, зважзаючи на домінування принципів економіки в усіх сферах життя, особливо в освітній і культурній.

Отже, в «суспільстві знань», якщо розглядати його як певний концепт, першоджерело, виробництво, поширення й використання знань починає визначати економічні та соціальні процеси. Зрозуміло, як уважає *В. Лекторський*, що наука в такому суспільстві відіграє виняткове значення. Водночас зростається зі своїми технічними додатками в особливий феномен «технонауки». Важливо підкреслити, що «нові інформаційні технології, а потім так звані конвергентні технології БНІК (біо-, нано-, інформаційні й когнітивні) утворюють нове середовище існування людини, у якому можуть зникнути багато звичних способів орієнтації в ньому та традиційні людські цінності».

Життєвий світ людини є історичним і соціокультурним явищем, що багато разів змінювалося. При цьому він завжди зберігав певні інваріанти, нині під впливом науки й техніки відбувається їх зламування, викриття. У результаті сучасне «суспільство знань» намагається конструювати (використовуючи природні закони) нові утворення, які не можуть виникнути стихійно. Це стосується також і людини: її психіки та тілесності.

Таке формування є цілком реальним результативним процесом, оскільки, як зазначалося вище, розробляються й існують відповідні технологічні способи. Окрім того, потрібно враховувати ефект «технонауки», наслідком якої є переважний вплив суспільства (насамперед його владних структур) на розвиток науки. Сучасна техногенна цивілізація становить матеріалізацію наукових ідей і теорій, і соціальне значення освіти набагато перевищує рівень її оцінки суспільством. Наукові установи й науковці людей цікавлять набагато менше, ніж наочні результати їхньої діяльності – матеріально-технічні здобутки. У цьому полягає технократичне розуміння такого ставлення. Пізнавальне осягнення світу, яке сформувало теоретичну базу європейської культури, поступається утилітарному погляду на нього.

Необхідно зазначити, що, завдяки технічному прогресу централізації освіти й засобам масової інформації нормативна культура почала з величезною швидкістю заповнювати сфери звичного простору. Рівність наступила, певною мірою, усупереч філософії та мистецтву: унаслідок комунікаційної експансії. Буденне усе частіше розглядається як острівець у морі культури, який потрібно захищати.

Зрозуміло, що в такому випадку людина та її свідомість перебувають під впливом нових наукових досягнень. Поширення Інтернету утворює колосальні можливості для маніпулювання психікою. Зникають непроникні кордони між моїм і чужим. З'являються нові обмеження людської свободи, виникає необхідність її переосмислення. Загострюється стара філософська проблема співставлення справжнього й уявного, адже за допомогою інформаційних технологій можливо фабрикувати дійсність. Можна жити у віртуальному просторі, де «розчиняються» реального світу й сновидінь.

У наведених міркуваннях ідеться про становлення нової соціокультурної сфери, адже Інтернет як найяскравіша демонстрація досягнень сучасного інформаційного світу є публічним і персональним. Він є знаряддям і засобом діяльності, оскільки ми можемо керувати подіями, змінюючи картинки, файли, і заодно незалежним від людини середовищем, події якого користувач осмислює. Віртуальність підпорядковується логіці програмування, яке визначили провайдери, веб-дизайнери, модератори. У результаті утворюється реальність водночас технічна й природна, підкорена людиною й незалежна від неї. Це «світ особистого поля й зусиль віртуального спостерігача, його, так би мовити, віртуальне продовження, і діяльність усіх інших користувачів», – зазначає *В. Розін*.

У результаті ми розуміємо, що Інтернет започаткував новий віртуальний урбаністичний світ у якому створюватимуться уявні середовища й міста, де мільйони людей зможуть працювати, творити, відпочивати, розвиватися, спілкуватися.

Для пізнавального, освітнього процесу й науки як діяльності з досягнення істинного знання потрібно враховувати, що ми маємо справу з

віртуальною дійсністю, схематизованою й залежною від іншої умовності. Привабливість Інтернету полягає в тому, що людина нагадує деміурга, оскільки творить, конструює (знаходить відповідні сайти, звертається до пошукових систем, обговорює свої проблеми тощо), а що індивід мислить і спілкується у світі, який, з одного боку, штучний, а з іншого – природний, що збільшує ефективність, надає небачені раніше можливості. У цьому розумінні Інтернет породжує нове віртуальне й реальне середовище.

Потрібно пам'ятати, що так відбувалося завжди: семіозис зумовлює різні можливості й подекуди іншу соціальну реальність. Якщо особа є комунікативною й культурною істотою, то її зміна пов'язана, зокрема з формуванням через вплив Інтернету нової соціокультурної сфери. І хоча техногенна цивілізація критикується у зв'язку з глобальними проблемами, однак поступово проявляються контури «метакультур» і глобальної цивілізації. «Глобальне, – вказує *Е. Морен,* – це ансамбль, який містить різні елементи, що пов'язані взаємним, зворотним або організованим чином. Так, людство на планеті Земля є чимось більшим, ніж контекст, оскільки це і організуюче, і дезорганізуюче ціле, частками якого ми є»[8].

До метакультур належать суперорганізми соціального життя – політичні (соціалізм, капіталізм), регіонально-господарські (економічні зони) і релігійні (християнський, мусульманський світи) тощо. Для них характерним є поступове формування спільних інститутів, єдиних умов економічної діяльності, подібних структур влади, створення союзів і політичних об'єднань. Становлення сучасних метакультур поєднане з транспортними системами й засобами зв'язку. Високі технології, нові економічні схеми й системи докорінно змінили багато соціальних процесів і структур, а також основні системи життєзабезпечення цивілізації. На відміну від звичайних культур «субстрат метакультур» охоплює людей, мережі й національні держави.

Нині окремі організації починають трансформуватися, пристосовуючись до виконання спеціалізованих директив у суперорганізмі метакультури. Потрібно враховувати, що рефлексивність сучасності, котра прямо задіяна в неперервній освіті й отриманні систематичної інформації про себе, не надає

усталеності між експертним знанням і тим, що застосовується в діях «звичайних» людей. Знання, на яке претендують експерти (у деякій частині, і багатьма різними способами), повертаються у свою предметну сферу, так (у принципі, але зазвичай і на практиці) змінюючи її. У цього процесу немає паралелей в природничих науках; це зовсім не те саме, що відбувається у фізиці мікросвіту, де втручання спостерігача змінює досліджуване.

Водночас ми повинні зважати, що колосальний злет цивілізації за останні століття пов'язаний, як уже вказувалося, з інноваціями, досягненнями науки й техніки, а також з інформаційною революцією, зумовленою науково-технічними здобутками. Це було зроблено за рахунок накопичення капіталу (як вважають традиційні економісти), а саме за рахунок відкритої наукової, технічної та технологічної думки. Соціальні й культурні фактори, інституціональні середовища тут відіграють допоміжну роль важливих, але лише умов. Культура та університети визначають норми, традиції, які дають відповіді на всі запитання, які можуть ставити лише люди, здатні відступати від стереотипів, а отже – відкривати нові горизонти й перспективи змін.

Людина – це система, відкрита для осмислення й переосмислення. Така характеристика особливо важлива, коли ми говоримо про сучасність як метакультуру, оскільки за всіх її особливостей, породжених зокрема й впливом інформаційних технологій, особа продовжує залишатися суспільним індивідом, завдяки якому діє соціальний організм. Для такого індивіда його власне життя невідокремлене від культурного, що може реалізовуватися через освіту, яка використовуючи інформаційні технології та системи, дає змогу формувати нові цінності. У результаті, коли йдеться про виживання соціуму, то більшість осіб починають діяти, насамперед відповідно до інтересів цілого, якими б дивними й незвичними вони не здавалися. Так було завжди й те саме відбувається нині.

Ми живемо в період становлення «метакультури». Мережа (Інтернет), нові соціальні та інші глобальні перетворення, які змінюють світ, утворюють «суспільство знань». Але чи може сучасний індивід протистояти викликам

інформаційної епохи? У чому полягають характерні особливості та риси людини в теперішньому соціумі?

Посилання

[1] *Гальчинський А.С.* Політична нооекономіка: начала оновленої парадигми економічних знань / А. С. Гальчинський. – К.: Либідь, 2013. – С. 340.

[2] *Kaku M.* How Science Will Revolutionize the 21-St Century / M. Kaku. – New York, London et. al.: Auchor Books, Doubleday, 1997. – P. 5.

[3] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe / Représentation et Complexité. – Paris: Educam/Unesco/ISSC, 1997.

[4] *Култаєва М.* Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 227.

[5] *Liessmann K. P.* Philosophie des verbotenen Wissens: Friedrich Nietzsche und die schwarzen Seiten des Denkens / K. P. Liesmann. – Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2004. – С. 17.

[6] *Крічлі С.* Вступ до континентальної філософії / С. Крічлі. – К.: ТОВ «Стилос», 2008. – С. 78.

[7] *Кремень В. Г.* Людський капітал формується завдяки педагогіці / В. Г. Кремень // Голос України. – № 241 (6245).

[8] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe.

Розділ 2. ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ФІЛОСОФІЇ В РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ОСВІТИ

Витоки сучасної техногенної цивілізації починають формуватися в епоху Ренесансу, яку характеризує уявлення про людину як діяльну істоту: вона протистоїть природі, а її призначення полягає в перетворенні природного світу і підкоренні його своїй владі. З цим розумінням людини органічно пов'язано розуміння діяльності як продуктивного процесу, що повинен приносити людині конкретну користь. Одночасно формується і стверджується уявлення про цінність активної, суверенної особистості, яка може включатися в різні соціальні спільноти і володіє рівними правами з іншими. В системі домінуючих життєвих смислів техногенної цивілізації особливе місце займає цінність інновацій і прогресу, які стають самоцінністю. Таке розуміння органічно пов'язується з пріоритетною цінністю науки, яка дає знання про закони зміни світу та використання його ресурсів. Але яке знання повинна давати наука сьогодні, у вік кардинальних змін глобальної цивілізації?

Зміни, які відбуваються в наш час в природничих науках і науках про людину, дозволяють по-новому зрозуміти характер наукового знання в цілому і, відповідно, завдань наукової освіти. В цій ситуації набуває актуальності проблема співвідношення природничих наук і наук гуманітарних (наук «про дух»). Мова йде про подолання традиційних принципових суперечок між ними. Твердження прибічників точки зору про відмінності між цими науками можна сформулювати в наступних головних постулатах.

Природничі науки намагаються виявити загальні закономірності і взаємозв'язки, а науки про людину досліджують унікальні індивідуальні явища; природознавчі науки пропонують пояснення фактів, гуманітарні можуть дати лише інтерпретацію людських дій та їх результатів, включаючи науково-літературні тексти і соціальні інститути; природничі науки можуть передбачати майбутні події, тому їх використовують для створення різного роду технічних приладів та інструментів, за допомогою яких можна контролювати природне середовище. Для наук про людину головне завдання

– забезпечити розуміння себе і світу; пояснення в природознавстві – це не лише і не тільки емпіричні узагальнення, але вони досягаються за допомогою теорії. В науках про людину досить важко робити узагальнення, ще важче будувати в них теорії, оскільки науки цього типу вивчають окремі події в певному просторі і певному часі; природознавство може дати об'єктивне уявлення про те, що воно вивчає, може контролювати об'єктивність за допомогою експерименту. В науках про людину переважає суб'єктивізм, обумовлений особистістю дослідника, його системою цінностей, політичних поглядів тощо. Досліджувана реальність, таким чином, породжується самим процесом дослідження і тим, хто його проводить.

По кожному з цих пунктів можна дати належне спростування, але обмежимося загальними міркуваннями. Насамперед відмінності між природничими і гуманітарними науками не такі вже кардинальні. Так, історики, наприклад, вивчають проблеми соціальної стратифікації, або економічні відносини в певному регіоні і в певний час, використовуючи при цьому математичну статистику, відповідний економічний аналіз тощо. З іншого боку, сьогодні природодослідники все більше вивчають механізми функціонування і еволюції систем Всесвіту, Сонячної системи, всесвітньої екологічної системи. Цей інтерес пов'язаний з появою ідеї про історичний характер глобального еволюціонізму, із загостренням екологічної ситуації тощо. Сьогодні вчені в області природознавства починають розглядати природничі закони як історичні і мінливі.

Потрібно виходити з того, що радикально-негативне відношення до гуманітарної науки суперечить еволюції самої науки. Кожний, хто мислить, не повинен і не може залишатися байдужим до зменшення уваги, і, відповідно, інвестицій в гуманітарні науки. Адже «суспільство без вивчення історії, – зазначає *С. Пінкер*, – як людина без пам'яті: збита з пантелику, розгублена, її легко використати у своїх цілях. Філософія починається з визнання, що чіткість і логіка даються нам легко та що для нас краще, коли наше мислення очищене і поглиблене. Мистецтво – одна з тих речей, що надають сенс життю; воно збагачує людське існування красою та осяянням… Знання в цих сферах

здобувається важко і потребує постійного збагачення та оновлення разом зі зміною часів»[1].

Історія показує, що наукове знання може багато пояснити людині, але не лише через знання людина буде рухатися до своїх ідеалів. Вони лежать в іншій площині. Так, філософія, не являючись наукою, здійснює колосальний вплив на формування наукової картини світу. В термінах *К. Хюбнера* системний аналіз наукового знання виростає і еволюціонує на ґрунті певного історико-духовного контексту. Досвід і теорія завжди є переломленням «духу епохи» в світогляді вченого. Наприклад, філософські і наукові погляди *А. Ейнштейна* виявляють глибинний зв'язок з картезіанською традицією. Детермінізму *А. Ейнштейна* протистоїть індетермінізм *Н. Бора*, який увібрав в себе традиції мислення *С. К'єркегора*. Можна також констатувати, що, по-перше, філософські аксіоми дійсно лежать в основі дискусій про природу реальності в квантовій механіці, і, по-друге, самі ці аксіоми до цього часу не були достатньо обговорені, а приймалися як самоочевидні істини; нічого не було сказано про те, чи можуть такі аксіоми бути виправдані або спростовані.

Точки перетину, співпадіння науки і філософії відбувається в момент усвідомлення природи знання про Всесвіт. *В. Гейзенберг* вважав, що філософія знаходиться на дотичності фізичного експерименту і математичного формалізму. Сучасні фізичні теорії все більш філософічні, сучасні філософії все більш епістемологічні. Показовим є введення відомим грузинським філософом *М.К. Мамардашвілі* природничо-історичної епістемології. Він інтерпретує і розвиває ідеї про те, що філософська теорія пізнання, яка має справу з певною теоретичною роботою, разом з тим не може бути теорією в тому смислі, як вона розуміється в природознавстві. Це обумовлено тим, що вона не має на увазі якийсь конкретний реальний процес, одиничні і випадкові події, які відбуваються в просторі і часі і пояснюються шляхом підведення під загальний закон. Тут не той предмет зумовлює взагалі виникнення теорії.

Теоретичний аналіз і досвід показує, що необхідно дослідити дійсне предметне поле теорії пізнання або її об'єкт. Філософський, методологічний або епістемологічний аналіз має справу з науковими поняттями, що

експлікуються в рамках самого ж способу побудови цих понять, з посилками і допусками, на яких базуються теорії різних рівнів, зі зв'язками та ієрархією цих рівнів. Тобто із всім тим, чим неявно, часто неусвідомлено, оперує вчений і що приховано в термінах самої науки. Експлікація цих неявних компонентів вимагає спеціальної додаткової роботи і застосування особливих методів, що і здійснює філософ (епістемолог, методолог). Однією з його вирішальних функцій є також оцінювання того, що і як здійснив вчений в своїй теоретичній діяльності. Але в такому випадку традиційна теорія пізнання є «нормативна» або «законодавча». Вона експлікує зв'язки і смисли з точки зору того, якими вони повинні бути. Тим самим вона ставить собі завдання визначати норми і правила самому пізнавальному процесу.

В цій якості теорія пізнання має справу тільки з ідеальними сутностями всередині самого знання. Утворюючі її абстракції не фіксують «фізичні» реальності, а тільки те, що підлягає мисленєвому аналізу («баченню»). В цьому *М.К. Мамардашвілі* бачить причину виникнення суперечностей в історії науки. Він ставить завдання зміни самого «описового апарата» теорії пізнання: вона описує і формулює не норми, в яких повинен виконуватися пізнавальний акт, … а виявляє і потім описує утворення, які мають власне, природне життя, продуктом якої є наші думки, і спостереження якої дозволяє формулювати закони як необхідні відношення, що витікають з природи речей, а не правила вселенського або універсального характеру.

Для наукової освіти важливим є те, що в своїх роботах *М.К. Мамардашвілі* здійснив нарис оригінальної «природно-історичної» теорії пізнання, що означає вихід до дійсної, до «органічної» теорії пізнання, яка долає неповноту і одночасно експансію суто мисленнєвого бачення пізнання, дозволяє зрозуміти необхідність нових інтерпретацій всієї пізнавальної діяльності людини. І, безумовно, навчально-освітньої. Один із шляхів – еволюційно-історичний, який показує, що ми пізнаємо світ не природою даними нам органами, а органами, які виникли, стали в просторі самого пізнання і в цьому смислі такими, що розширюють можливості людської істоти, роблячи пізнання відносно незалежним від випадковості того, що

людина наділена природою саме даним апаратом відчуття і здібностями інтелекту.

Запропонований підхід реалізується, зокрема, еволюційною теорією пізнання, яка відкрила багато нових сфер і особливостей предметно-діяльнісних механізмів в пізнанні. Для наукової освіти важливий висновок еволюційної епістемології, згідно якого людина належить природному світу і повинна розглядатися поряд з іншими його складовими елементами. Саме пристосування до цього світу і все життя людини постають як процес пізнання. З цього виходить, що моделі еволюції до процесів самоорганізації складних систем необхідно застосовувати не лише до пізнавальної, але й, що важливо, до навчально-освітньої діяльності людини.

Зазначені фактори, які мають суттєве значення, враховуються також у напрямку еволюційної епістемології, представленої насамперед іменами *К. Поппера, С. Тулміна, Е. Езера*. В цьому напрямку еволюційні моделі використовуються для дослідження росту наукового знання з врахуванням впливу соціуму і фактору культури. В даному контексті світ об'єктивного знання, згідно *К. Попперу*, або «третій світ», – це світ, «населений» ідеями, теоріями, науковими програмами і парадигмами. Два фактора: біологічній – єдність людського генетичного механізму адаптації до оточуючого середовища, і гносеологічний – усвідомлення фаллібільності результатів пізнання і від того прагнення до удосконалення останніх – обумовлюють трансцендування обмежень «каркасу» (мова, культура, ідеологія тощо) і постають умовою прогресу в справжньому осягненні реальності.

По суті, це «генетична» теорія пізнання, в якій сама еволюція подана в якості пізнавального процесу. Під пізнанням в ній розуміється будь-який процес вирішення проблем методом проб і помилок, а органічна адаптація інтерпретується як прирощення знання. Тим самим пізнавальний процес розглядається в якості реалізованого у всіх видах людської діяльності. До цього закономірно долучається освітня діяльність, яка передає досягнуті результати пізнавальної діяльності – знання – по шляху його впровадження в практику. Насамперед це має безпосереднє відношення до природничих наук

(фізики, хімії, астрономії, біології тощо), у яких є область практичного застосування і напрацьована техніка по перетворенню того, що вони досліджують: природи. Наприклад, авіаційна або космічна техніка працюють на основі принципів, розроблених фізикою, і перетворюють природу на основі пізнання її законів. Причому «глибоку» відмінність між науками і технологіями необхідно враховувати саме тому, що між ними повинна відбуватися циркуляція: знання переходить в систему дій, які перетворюють його предмет і приносять нове знання. Якщо ж між науками і технологіями відмінності немає, якщо науки – це самі по собі практики, то і завдання побудови технічних практик на їх основі навіть не виникає.

В некласичній теорії пізнання знання розглядається як атрибут людського буття, культурно-історичний феномен, що визначається факторами часу і простору, різними формами практик і теоретичної діяльності. Включаються всі форми поза- і донаукового знання. Зокрема, магія розглядається як помежовий досвід, в якому також здійснюється вирішення практично-пізнавальних завдань. Тим самим виявляється типологія соціокультурних контекстів пізнання, досліджується «сукупний» пізнавальний процес. В результаті предметне поле некласичної теорії пізнання безмежно розширюється, вона стає соціально-історично і гуманітарно орієнтованим синтетичним знанням, яке долає «голий теоретизм», обмежену автономність з її внутрішніми законами, що не мають відношення до реальної пізнавальної діяльності. Некласична концепція, таким чином, тісно пов’язана з реальним процесом, умовами і стимулами пізнання як важливого виду людської діяльності.

Таким чином, проблемне поле сучасної епістемології в її формах, проявах і напрямках показує особливості сучасної науки у співвідношенні з науками гуманітарними (науками про людину). В природничих науках, зокрема у фізиці і біології, пошук закономірностей все частіше проводиться через співставлення реальних процесів та їх уявних або експериментально створених альтернатив. Донедавна в розпорядженні вчених була тільки одна реальність: один Всесвіт, одна, земна, форма життя, одна, людська, форма

розуму. Вони були доступні для спостереження лише в одиничному числі, тоді як узагальнення вимагає порівняння різних форм одного явища. За останні два десятиліття комп'ютерні симуляції природних процесів суттєво полегшили співставлення альтернативних всесвітів або форм життя з наявною реальністю, а тим самим розширили діапазон можливих узагальнень. За словами біолога *Крістофера Ленгтона*, засновника теорії «штучного життя», «будь-яку закономірність можна виявити лише досліджуючи не просто існуючий, але значно більш широкий ряд можливих хімічних поєднань. Закономірність існує, але її неможливо знайти в тому дуже малому наборі явищ, яким природа спочатку обдарувала нас. Штучне життя, і взагалі той більш широкий порядок, який я називаю *синтетичною біологією*, є саме вихід дослідження за межі того, що відбувається в природі»[2].

Справа не лише в «електронних» методологіях, породжених інформаційно-комп'ютерними технологіями, – вони лише освічують шлях новим методологіям і новим наукам – «синтетичним» фізикам, хіміям, лінгвістикам, соціологіям тощо. Кожна дисципліна «шукає» не тільки одиниць, «будівельних» частинок, «атомів» в своїй області, але й таких методів їх синтезу, які могли б розкрити набір самих явищ, що вивчаються. «Наука, очевидно, – говорить *Крістофер Ленгтон,* – досягла величезного прогресу, розламуючи речі і вивчаючи їх по шматочкам. Але ця методологія забезпечила лише обмежене розуміння явищ більш високого рівня, які багато в чому утворилися завдяки історичним випадковостям. Однак можна подолати ці межі на шляхах синтетичної методології, яка по-новому поєднує базові компоненти буття, щоб дослідити те, що могло б трапитися»[3].

Сучасна наука вносить радикальні зміни в структуру знання і, відповідно, освіту, оскільки дозволяє миттєво перетворювати накопичені віками інформаційні ресурси. Гуманітарна думка, найбільш повно представлена філософією, постійно підкреслювала активно-діяльнісне начало – універсально-творчу особистість із властивою для неї свободою вибору як формою реалізації пізнавальних можливостей науки для виявлення загальних закономірностей. Це саме і привело до дискредитації «лінійного» стилю

мислення і сприяло визнанню ймовірнісної логіки становлення соціально-культурного життя, принципової веріабельності історичного процесу з характерними спонтанними випадковостями суспільних відносин.

Таким чином, зміни в природознавстві і в науках про людину показує їх взаємовідношення в новому аспекті і виявляє їх сутнісну єдність. Це дає можливість також по-новому зрозуміти мету науки в цілому. Якщо наукове дослідження не веде до здійснення цієї мети, то воно перестає бути науковим. Так само й освіта: якщо вона не буде мати мети, насамперед спрямовувати учнів на одержання науково обґрунтованого знання, то вона перестає виконувати свою місію, стає неефективною і, по суті, втрачає своє призначення. Цінність має те знання, яке постає унікальним способом реалізації людської потреби в поясненні і розумінні як природної, так і соціальної реальності. Адже жити в неосмисленому світі людина просто не може.

Кожній моделі соціокультурного, економічного, політичного життя відповідає властива для нього модель людини, суб'єкта діяльності. Головними компонентами такої моделі є гіпотези про мотивацію або цільові функції діяльності людини, про доступну їй інформацію і певне уявлення про фізичні і, головне, інтелектуальні можливості. Завдяки ним людина і може в тій або іншій мірі досягати поставленої мети.

Для концепції наукової освіти важливо враховувати новий рівень сучасної науки. Вона характеризується в якості постнекласичної, що співмірно з поняттям «постнекласичної раціональності». В свою чергу вона розкривається в співставленні з класичним і некласичним типами раціональності. Класичний тип наукової раціональності зосереджує увагу на об'єкті, прагне при теоретичному аналізі і поясненні елімінувати все, що має відношення до суб'єкта. Некласичний тип наукової раціональності враховує зв'язки між знаннями про об'єкт, характером засобів і операцій діяльності. Але зв'язки між внутрішньо-науковими і соціальними цінностями та цілями, як і раніше, не є предметом наукового осмислення. Хоча саме вони визначають характер знання. Тобто визначають, що саме, для якої мети, яким способом ми

виділяємо та осмислюємо в світі. Постнекласичний тип раціональності враховує співмірність одержуваних знань про об'єкт не лише з особливістю засобів та специфікою операцій діяльності, але і з ціннісно-цільовими структурами. Причому есплікується зв'язок внутрішньо-наукових цілей з позанауковими, соціальними цінностями та цілями.

Кожний тип наукової раціональності характеризується особливими, властивими йому основами науки, які дозволяють виокремити і дослідити відповідні типи системних об'єктів – прості та складні системи, які здатні до саморозвитку). Причому кожний новий тип раціональності не приводить до повного зникнення уявлень і методологічних установок попереднього етапу. Між ними існує змістовна спадкоємність. Так, становлення постнекласичної науки не приводить до знищення всіх уявлень і пізнавальних установок класичного і некласичного дослідження. Вони використовуються в ряді пізнавальних ситуацій, але втрачають статус домінуючих і визначаючих «лице» науки.

Сучасна наука поставила на передній край свого пошуку унікальні системи, в які в якості особливого компонента включена сама людина. Вона не може існувати не лише поза культурою, а й наукою. Вимога експлікації цінностей в цій ситуації виступає передумовою реалізації даної установки. Техногенна цивілізація нині вступає в полосу особливого типу прогресу, коли гуманістичні орієнтири стають вихідними у визначенні стратегій наукового пошуку.

В даному контексті необхідно звернути увагу на суб'єктний полюс становлення постнекласичної науки. Це обумовлено тим, що постнекласика фокусується на антропологічному, темпоральному і складнісному вимірах конструйованої реальності. Причому вона прагне показати, те, що створюється не лише наукою, але й породженими нею високими інформаційними технологіями. Тим самим сучасний світ створюється в процесі діалогічної комунікативної взаємодії з освітою, культурою, цінностями в якості реальності, що породжується процесом співвіднесення людини з самою собою. Тобто своїми ідеями, пропозиціями, моделями тощо.

Траєкторія становлення суб'єкта постнекласичної науки має своєю відправною точкою класичного суб'єкта науково-пізнавальної діяльності як особистісної проекції. Вона об'єктивує себе в пристрасному прагненні знайти, виявити, відкрити і пізнати реальність, якою вона є насправді, що знаходиться «по той бік» мінливого світу людських емоцій, відчуттів, бажань і уявлень. Іншими словами, знайти об'єктивну істину. Наступна точка – некласичний суб'єкт квантово-релятивістської фізики. Для нього реальність, яка ним пізнається, усвідомлюється не лише як така, що ним відкривається, але і як створювана в процесах експериментування. Причому як мислимого, так і «натурного», конкретного, а також рефлексії над цими процесами. Нарешті, постнекласичний суб'єкт народжується в рефлексивних практиках «другого порядку», що створюють комунікативну реальність нового діалогу людини і природи, процес об'єктивації якої робить його суб'єктом-носієм ціннісно-пізнавальної свідомості.

Комунікативна реальність, яка актуалізувалася в науці вже у контексті некласичної, квантово-релятивістської фази її розвитку, це насамперед реальність інтерсуб'єктивних взаємодій і комунікацій. Її специфіка визначається особливостями залучених в неї людей, структурною специфікою і змістом їх внутрішнього суб'єктивного досвіду. В цьому смислі комунікативна реальність увійшла в некласичну науку не лише через онтологію квантової механіки, але й через свідомість та мислення її суб'єкта, утворюючи тим самим своєрідну «кільцеву» структуру.

Становлення постнекласичної науки, а в її складі комплексу когнітивних наук з їх «мережевими» принципами відкритості, нелінійності, самоорганізації, підлеглості параметру порядку кільцевої причинності, зворотнього зв'язку між рівнями, суттєво проблематизують статус «фундаменталістських» уявлень. Відповідно до їх установок «дійсно істинними», реально існуючими, об'єктивно істинними вважаються лише деякі «породжуючі начала», «ідентичності», самобутності. А все інше – вторинне і породжене – це світ штучного, сконструйованого, суб'єктивного, а тому далекого від істини і, в кінцевому рахунку, надуманого та ілюзорного.

Звичайно, з чисто технологічної точки зору, комунікативна залученість в трансдисциплінарний і транскультурний діалог суб'єкта постнекласичної науки постає чимось значно більш реальним. Але питання про те, наскільки ця реальність стане реальністю дійсно людського буття суто технологічно не вирішується. Тут ми впритул підходимо до фундаментальної проблеми духовної свободи і відповідальності людини з проблемою її освіти в цій якості.

Важливість цієї проблеми полягає в тому, що розвиток інформаційних технологій сьогодні породжує автономну віртуальну реальність нових форм сучасної медіа культури. А вона динамічно переростає у гіперреальність віртуального. Одна з граней цієї проблеми була усвідомлена в зв'язку з розвитком телекомунікаційних технологій. Нові масмедіа впливають на поведінку людей принципово іншим способом, ніж ідеології. Кіно, реклама, комікси, відеокліпи, різного роду телешоу – по відношенню до них безглуздо шукати предмет, реальність або ідею, яку вони відображають… Відеознаки – це не звичні знаки семіотики, співвідносні зі значеннями і смислами. Вони самі і є реальність, точніше, по своїй яскравості і ступені впливу на реципієнта – вони гіперреальність. Масове мистецтво нічого не виражає, воно утворює нові світи. Але бачити в цьому свободу було б недальновидно. Тому актуалізується питання про те, як може наука, освіта, філософія бути продуктивними в такій «гіперреальності»?

Розповсюджена точка зору, що сьогодні свобода полягає в творенні масовою культурою нових світів. Однак ці «творення» здебільшого виступають В якості засобу маніпуляції масовою свідомістю. Можна зазначити, що людина, захоплена і занурена в медіакультуру, сама стає продуктом нових медіа. Медіатизація – це процес перетворення реального об'єкта в штучний… Подібно до того, як наше тіло медіатизується, свідомість також змінюється.

Постнекласична наука в цій своїй новій якості покликана через освіту формувати нову людину, нового суб'єкта пізнання і діяльності. Причому в умовах «інформаціоналізму» (*М. Кастельс*), коли не смисли знання як такого є визначальним фактором розвитку сучасного суспільства, а нові мережі

інформаційно-цифрових технологій. Саме вони сьогодні надають якість нелінійності й циклічності взаємодіям знання та інформації. Діяльність людини, тепер вже в контексті виникнення нового, інформаційно-комунікативного способу розвитку, будучи все більш сфокусованою на роботі з інформацією і знаннями, з необхідністю набуває істотно нелінійний, відкритий інноваційний характер. Вона стає суб'єктно орієнтованою комунікативною діяльністю, спрямованою на конструювання мереж обміну між людьми не лише матеріальними предметами та інформацією, але й чуттями, знаками, символами і смислами. В результаті діяльність людини набуває характеру креативного комунікативного конструювання нових нелінійних активних середовищ, які перехрещуються у взаємно відтворюваних реальностях: предметних, інформаційних, інтелектуальних. Відповідно, й знання, переміщуючись по мережам циклічної міжособистісної комунікації, набуває зовсім нової якості, пов'язаної з її суб'єктивним переживанням, різного роду інтерсуб'єктивною рефлексією: емоціональною, інтелектуальною, духовною тощо. Ця якість і є смисл, як він розуміється в сучасному специфічному культурному контексті.

В контексті «інформаціоналізму» поняття «комунікації» як процесу обміну смислами, що відбувається в просторі культури, стають ведучими. Діючі в цій ситуації наука й освіта в значній мірі перетворюються в інституалізовані засоби інформаційно-знакового обміну між людьми, а також людини з самою собою. В цих інституталізованих засобах і відбувається освоєння необхідних для людини світів активності. Тобто одержання людиною нових можливостей в контексті нової антропосоціальної структури визначається насамперед розвитком людської здатності ефективно мислити з врахуванням особливостей складних динамічних систем. Ефективне мислення в нелінійному, відкритому, складному світі – це вміння управляти знаннями, що постають в якості компетентності у вирішенні проблем, яких стає все більше. Це креативне і ціннісно орієнтоване мислення, яке спирається на міждисциплінарність, розуміння і діалог. Вміння управляти знаннями – це

також і вміння приймати до уваги фактор неявного, «особистісного знання» (*М. Полані*). Воно є фактором емоційної компоненти людського інтелекту.

Концепція постнекласичної раціональності надзвичайно важлива для розуміння взаємозв'язку сучасної науки, освіти, економіки, культури в контексті суспільства, заснованого на знаннях. Для такого суспільства розвиток науки, як і розвиток освіти, невіддільні від людини, її відповідальності за нього. Без участі постнекласичної науки, її суб'єкта, який володіє високими інформаційно-комунікативними технологіями, сучасна техногенна цивілізація не в змозі подолати виклики, які постали перед нею, коли соціальний порядок переживає перманентні серії внутрішніх і зовнішніх криз, які мають далеко не прості наслідки для суспільства і науки. Причому там, де здавалося можна було б говорити лише про успіхи, без сумнівів і переживань. Аргументацію «правих» приводить *Стівен Пінкер*. «Наукові ідеї та відкриття щодо світу живої природи й людини, – говорить *Стівен Пінкер,* – самі по собі бажані й безневинні, вербують на війну проти традиційних релігійно-моральних учень, ба навіть нашого самопізнання як істот, що мають свободу й гідність. У нашому середовищі дала паростки квазірелігійна віра – «бездушний саєнтизм», дозвольте мені так її назвати, – яка проголошує, що нова біологія, ліквідуючи всі таємниці, може дати повний опис життя людини, суто наукові пояснення того, звідки береться мислення, любов, креативність, моральні судження, навіть пояснити, чому ми віримо в Бога. Загроза для нашого людства сьогодні йде не від перенаселення душ у наступному житті, а від заперечення душі в ньому.

Не помиліться. Ставки в цьому змаганні високі: предметом суперечки є морально-духовне здоров'я нашої нації, тривала життєздатність науки і власне самопізнання як людських істот і дітей Заходу… Усі друзі свободи й гідності людини (у тому числі й атеїсти серед нас) мають розуміти, що на карту поставлено їхню людськість»[4].

В цих словах висловлена позиція, яка сформована на основі реальних фактів. Проте науку не можна звинувачувати у геноцидах і війнах, як це роблять «ліві», вона не загрожує морально-духовному здоров'ю нашої нації.

Навпаки, без науки не обійтися у всіх сферах, дотичних до людського, зокрема в мистецтві, економіці, політиці, пошуках мети і сенсу життя. Останнє і надалі залишається тим, що зберігає людське в людині.

Дійсно, розвиток науки обумовлює наукові відкриття, зміни в технологіях і свідомості людей. Це складний, суперечливий процес, який породжує нові ризики і невизначеності. Ці зміни стосуються не тільки макрорівня соціальних інститутів, але й людини, її антропологічного виміру: культури, психіки, інтелекту. Відбувається перехід до самостійної активності людини, нової якості усвідомлення індивідуальної відповідальності кожного як за свою, так і за долю людства.

В свою чергу потрібно, зокрема, розуміти, що становлення нового способу технологічного розвитку суспільства (який надає революція 4:0) запускає соціобіологічну програму еволюційної зміни людини і як виду, і як індивіда. «Розвиток біотехнологій, – зазначає французький філософ і соціолог *Едгар Морен,* – колосальне джерело найкращих і найгірших можливостей. Генетика і маніпуляція людським мозком на молекулярному рівні відкриють можливість для зведення людського виду до єдиних норм і стандартів, що ніколи не вдавалося успішно здійснити шляхом агітації і пропаганди. Але нові біотехнології дозволять також усувати фізичні недоліки індивідів, які заважають нормальному життю, розвивати передбачуючу медицину, здійснювати контроль над власним мозком через розум»[5].

В загальному соціокультурному і антропологічному контексті становлення суб’єкта постнекласичної науки і освіти важливо зафіксувати розмежування реальностей природних, досліджених, знайдених, відкритих, і реальностей штучних, створених, сконструйованих. Штучна реальність – це реальність створеної людиною техніки, засобів комунікації, інформаційних технологій разом з рефлексивно-комунікативними схемами-моделями діяльності по їх конструюванню і використанню, які утворюють систему технічних наук, наук про «штучне». Ця штучна реальність, «помножена» на інформаційно-цифрові технології, «перебуває» в рамках постнекласичної науки.

Можна стверджувати, що головним антропологічним новоутворенням, яке відрізняє нас від недавніх предків, є перехід на новий, більш високий рівень індивідуальної самосвідомості. Цей перехід обумовлений комунікативною нагрузкою на індивідуальне «Я», породжує необхідність пошуку смислів життя людиною і способів їх передачі й комунікації. Повноцінно розвинена самостійна активність (індивідуальна суб'єктність) вимагає нового розуміння людиною себе і світу. Людина тепер постійно вчиться визначати і перевизначати себе: вже не лише через позиціонування себе як члена спільноти, але насамперед як відповідальну за своє життя і долю індивідуальність. «Якщо ми постійно стежимо за своїми законами та манерами, – зазначає *Стівен Пінкер,* – й залишаємо тільки ті, що йдуть на користь людям, то поступово можемо зробити світ кращим. Сама наука повільно просувається крізь цикл теорії та експерименту, а її невпинний поступ, що нашаровується на локальні затримки розвитку й зворотний хід, демонструє, як досягається прогрес»[6].

Сьогодні все більш усвідомлюється необхідність в науковому забезпеченні індивідуального суб'єкта для синтезу ним унікальних знань про оточуючий світ. Крім того, наука відкриває можливості для інтелектуального, або об'єктивного, правильного розуміння. «Зрозуміти, – зазначає *Е. Морен,* – означає інтелектуально схопити разом, латинське com-prehendere буквально означає «схоплювати разом» (текст і його контекст, частини і ціле, множинне і одне). Інтелектуальне розуміння здійснюється через зрозумілість інформації і пояснення. Пояснити – означає розглянути те, що потрібно знати як об'єкт і застосувати до нього всі об'єктивні засоби пізнання. Пояснення, звичайно, необхідне для інтелектуального, або об'єктивного, розуміння»[7]. Зрозуміло, що «об'єктивне розуміння» не потрібно ототожнювати з «об'єктивною істиною».

Для нового антропологічного типу людини особливе значення має індивідуальний смисл індивідуального життя за межами її старої соціальної детермінації (як функціонального гвинтика технологічної машини). В наш час, на початку XXI століття здійснюється перехід від механічно колективного, інформаційно пов'язаного групового буття до буття персонально-

особистісного, індивідуального. Сьогодні всі ми не лише життєвими проблемами, але й самим способом суспільного виробництва рухаємося на постійний пошук свого «Я» і на постійне перевизначення своїх можливостей. Прискорена динаміка соціального життя прирікає нас індивідуально брати на себе відповідальність за свою долю. Рух світу прискорюється, і в кожному індивідуальному житті виникає добре відчуваємий індивідуальний рух до великих можливостей і більшої відповідальності.

Новому антропологічному типу людини для реалізації своїх нових можливостей потрібна така освіта, яка б піднімала її інтелект. Сучасне суспільство, яке усвідомлює себе відповідальним за збереження в якості однієї зі своїх основних цінностей спадкоємності природи людини в процесі її еволюції, зобов'язане турбуватися не лише про збереження геному своєї культури, інфраструктури, наукового розвитку, але й про удосконалення освіти, умови нового знання. Безумовним є те, що тільки в постійно підтримуваній комунікації з наукою й освітою суспільство може бути ефективне економічно, політично, культурно. Хоча шлях вирішення цього завдання надзвичайно складний.

Один з фундаментальних моментів освіти, який визначає успіх розуміння всього того, що повинно досягатися і засвоюватися в процесі навчання, – інтеріоризація, тобто засвоєння, розуміння соціальних смислів. Проблема розуміння в контексті освіти традиційно розглядається в психологічному або методологічних значеннях, але при загальнофілософському підході до освіти розуміння постає як наукова проблема, що вимагає свого осмислення в цьому контексті. Розуміння з точки зору семантичної концепції – це інтерпретація, котра являє собою індивідуальне смислопокладання і творення смислів. Тобто певного роду суб'єктивізація, надання унікального характеру загальному знанню і досвіду, до якого «йдуть» в освіті. Смисли, які надаються досвіду і знанням, ґрунтуються на внутрішньому світі суб'єкта, на його попередньому знанні й переживанні. Вони утворюють «індивідуальний смисловий контекст». В свою чергу цей індивідуальний смисловий контекст сформувався під впливом

текстів, культури, різних форм знання і способів діяльності. Тобто в результаті інтеріоризації, засвоєння елементів загального досвіду і знання на попередніх етапах процесу пізнання і розвитку освіти.

В контексті такого підходу до освіти виявляється особлива роль різних неявних форм знання (забобонів, міфів, відчувань тощо), які також входять в індивідуальний смисловий контекст і забезпечують розуміння всього того, що знаходить місце і здійснюється в процесі навчальної діяльності і освіти в цілому. Цю позицію по-своєму висловив *Нільс Бор*: «Ми всі згодні, що ваша теорія божевільна, – звернувся він до *Вернера Гейзенберга*. – Питання в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб бути правильною». Філософ і методолог науки *Пол Фейєрабенд*, автор концепції «методологічного анархізму», по-своєму повторюючи *Нільса Бора*, формулює своє правило контріндукції. Це контрправило, яке рекомендує розробляти гіпотези, несумісні зі *спостереженнями, фактами* і *експериментальними результатами*, не потребує особливого захисту, оскільки не існує жодної більш-менш цікавої теорії, яка узгоджується зі всіма відомими фактами.

Суб'єкт освіти постає як людина, що постійно інтерпретує, розшифровує глибинні смисли, які стоять за очевидними, поверховими знаннями, розкриваючи тим самим їхній зміст і призначення. Ця інтелектуальна діяльність мислення в процесі освіти є не менш значимою, чим звичайна кумуляція знань, яку вона істотно доповнює. Внутрішній духовний світ суб'єкта – це колосальний світ уявлень і образів, похованих в «темноті» «Я». Вони не можуть бути виключені із смислоосягаючої діяльності суб'єкта в процесі навчання. Але й до цього часу у вітчизняній парадигмі освіти всі ці форми допонятійного, дологічного і довербального знання мають негативну характеристику як ірраціональні, «незаконні». Це пов'язано з домінуючою в європейській культурі пізнання традицією – трактувати суб'єкт пізнання як «свідомість взагалі». Відповідно, суб'єкт освіти подавати в якості свідомості, яка «очищується» від усіх ілюзорних, неправильних уявлень, взагалі від властивостей і особливостей «реального» суб'єкта, який існує в емпіричному, тобто оточуючому нас світі.

Виходячи з цього, в своєму традиційному вигляді освіта, зокрема в ідеалах Просвітництва, постає як процес такого «очищення», а ідеалом стає «гуманізм» в абстрактній формі, однаковою у всіх людей як розумних істот. «Ідея універсальності людської натури підводить нас до третьої теми – *гуманізму*. Мислителі доби Розуму та Просвітництва, – зазначає *Стівен Пінкер*, – вбачали нагальну потребу у світській основі для моральності… Філософи підвели цей фундамент у тому, що ми нині звемо гуманізмом, принципи якого проголошують, що добре самопочуття окремих чоловіків, жінок і дітей важливіше, ніж слава племені, раси, нації чи релігії… Саме універсальна здатність людини страждати й успішно розвиватися, казали філософи Просвітництва, викликала в них моральну занепокоєність»[8].

Звідси основна увага зосереджена на моральному аспекті, оскільки людина наділена даром співчуття, який також називають доброзичливістю, жалістю та співпереживанням. *Адам Сміт* називав це емпатією. Якщо виходити з того, що людина має здатність співчувати іншим, ніщо не завадить «колу співчуття поширюватися від окремої сім'ї та племені до всього людства, особливо коли розум спонукає нас усвідомити, що немає нічого більш достойного ані в нас самих, ані в групах, до яких ми належимо»[9]. В цій ситуації людина приймає себе в якості громадянина світу.

Але наскільки подібна позиція відповідає принципам наукової освіти? Розмірковуючи про наукову природу освіти, можна слушно заперечити проти абстрактної однобічності ідеї гуманності, оскільки «дух» в самому собі індивідуалізований. З філософської ж точки зору, поряд з освіченістю розуму існує освіченість серця, освіченість волі, освіченість характеру. Цей аспект дуже важливий для розвитку наукової освіти і подолання однобічного підходу до розуміння її принципів.

Фундаментальність цієї проблеми не вичерпується звичайним визнанням «індивідуальних особливостей» людини, яка одержує освіту. Мова повинна йти про процеси розуміння, які можна осягнути через освіту, орієнтовану на науку. До цього долучається осмислення, поряд з ним переживання, що здійснюється на індивідуальному рівні, тісно пов'язаних з

досягненням достовірного знання в процесі навчання. Як відомо, ця ідея знайшла прекрасний вираз у *Платона* в притчі про «Печеру», яка одержала нові смисли в інтерпретації *М. Гайдеггера*. Із притчі про «Печеру» слідує, що людина, яка пізнає, з необхідністю повинна проходити етапи свого звільнення від повсякденності, яку вона приймає за міру, за простір осягнення і судження, і який слугує «впорядковуючим законодавством для всіх речей і відносин». Це перенавчання і звикання до нової істини і форми життя є в цілому тим, що *Платон* називає *«Пайдейя»*, а *Гайдеггер* перекладає як «освіта» в його первісному смислі, як «керівництво до зміни всієї людини в її сутності». Між істиною і «освітою», таким чином, виявляється сутнісний зв'язок, який робить можливим «освіту» в її основних рисах.

Людина, яка прагне осягнути істину, одержати достовірне знання, повинна бути підготовленою до цього, тобто освіченою. А «освіта», нагадує *М. Гайдеггер*, є одночасно і процес формування, і слідування певним зразкам. Освіта постає як одержання свободи доступу до істини. Така свобода стає умовою можливості одержання істини (достовірного знання) і необхідним компонентом діяльності суб'єкта пізнання, як і суб'єкта освіти. Долучення до істини, як відомої (зразок бачення і розуміння), так і нової, вимагає від суб'єкта не просто активності, а цілеспрямованих, організованих зусиль, мобілізації внутрішніх сил. Необхідність «боротьби за істину» постає, таким чином, сутнісною ознакою її одержання і тісно пов'язана з освітою людини. Питання в тому, які для цього потрібні знання і яка освіта.

Насамперед потрібно визначитися з проблемою істини, або достовірного знання. Для *М. Гайдеггера* істина в якості відкриття вимагає в кінцевому рахунку залучення до її одержання всієї людини. Істина співукорінена з долею людини, людською присутністю (Dasein). Поза людиною та її діяльністю, незалежно від неї не можна одержати істину. А освіта й істина, згідно *Гайдеггеру*, зливаються в сутнісну єдність.

Але виникає питання: який буттєвий статус істини як *«алетейї»*, і як з цим статусом пов'язана освіта? Відповідь на нього *М. Гайдеггер* знаходить в якості «невисловленого в сказаному» у *Платона*, у якого є певна суперечність

і двозначність. Оскільки *Платон* вводить поняття «ідеї», яка робить «можливим бачення всього наявного», то алетейя (істина) потрапляє в залежність від ідеї, яка є первинною. В результаті істина стає «правильністю», достовірною «характеристикою пізнання сущого». Від ідеї залежить правильно побачити «вид» існуючого, узгодити пізнання з самим предметом. Тим самим змінюється сутність істини, вона стає адекватною, правильною у сприйнятті і словах. Іншими словами, стає характеристикою знання, а не абстрактного сущого.

Зазначене *М. Гайдеггером* «роздвоєння» розуміння істини у витоках європейської філософії і встановлення трактовки істини як правильності подання, висловлювання, «відповідності» реальності створили можливість повного абстрагування від людини – суб'єкта пізнання. Її елімінація в класичній науці та епістемології стала розглядатися як умова одержання об'єктивної істини. Абстрагування від пізнаючої людини стало також можливим після того, як в науці були прийняті допущення про «ідеального дослідника». Цей дослідник ніколи не помиляється, досконало володіє всіма методами, має ідеальні можливості й умови дослідження, який позбавлений впливу емоцій, впливу природних, соціальних і культурних факторів.

Саме таке уявлення про суб'єкт та істинне, достовірне знання істотно вплинуло на канони пізнання, а в їх контексті – на освіту. Такий «ідеальний суб'єкт» перетворився в могутню «свідомість взагалі», яку вивели за межі пізнавальної діяльності і міркування про неї. Пізнання постало як накопичення «чистого» знання про об'єкт, а також про методи його одержання і перевірки на адекватність, відповідність дійсності. В результаті істина перестала мати будь-яке відношення до людини, буття, але стала «правильністю», «адекватністю», тобто лише характеристикою предметного і методологічного, дескриптивного і прескриптивного знання. Це допущення, «об'єктивуючи» пізнання, мало і позитивні наслідки, оскільки створило можливість застосування математики, що було серйозним прогресом в науковому пізнанні. Але при цьому зникло «безпосереднє вбачання», людське

«добування істини», був втрачений зв'язок з життям людини, її смислом і цінностями.

Процес «об'єктивації», вилучення суб'єктивності з науки створив серйозні наслідки для всієї європейської науки, освіти і культури. На це звернув увагу *Е. Гуссерль*, який вбачав в процесах «об'єктивації» причину кризи наук, в цілому «радикальної кризи європейського людства». З його точки зору, це привело до «відчуження раціонального життєвого смислу» від людини, її «життєвого світу».

Прослідкувавши процес виключення суб'єктивності, заміни її об'єктивацією і математизацією в європейській науці, *Е. Гуссерль* показав, що значна заслуга в цьому плані належить *Галілео Галілею*. Останній здійснив заміщення єдино реального, даного в досвіді світу – світу нашого повсякденного життя («життєвого світу») – світом ідеальних сутностей, що і стало основою математизації. *Галілео Галілей* був твердо впевнений, що при такому підході ми можемо подолати суб'єктивізм і відкрити безвідносну, «чисту» істину, в якій кожний, хто володіє цими методами, може переконатися. Тепер наукова, об'єктивна істина полягала «виключно в констатації фактичності світу, як фізичного, так і духовного, але при цьому відкинувши життєві, «людські за своїм характером істини».

Високо оцінюючи заслуги *Галілео Галілея*, сам *Е. Гуссерль* разом з тим сумнівається, чи може світ і життя людини володіти справжнім смислом в реальності фактів? Це питання значиме не тільки для науки, але й для освіти, яка базується насамперед і переважно на природничо-науковому знанні. Природознавство як наука нічого не може сказати нам про наші життєві потреби, смисл або безглуздість всього людського існування. В природничих наук інша мета і завдання. Якщо природознавство, знання про світ природи забуває про те, що перебуває в «життєвому світі», в якому присутні цілі і прагнення людини, її буденний досвід, культурно-історичні реалії, не тотожні об'єктам наукового аналізу, то наука втрачає свою життєву значущість.

Розуміючи цю обставину, *Е. Гуссерль* вводить поняття «життєвий світ», який стоїть на стороні суб'єкта і завжди пов'язаний з його цілепокладаючою

діяльністю. Це дозволило *Е. Гуссерлю* істотно розширити сферу пізнавальної діяльності суб'єкта. Він критикує філософію Нового часу за те, що вона, по суті, ототожнила пізнання з науковим пізнанням. Ігнорувався факт, що пізнання включає також позанаучні і донаучні форми, розумне і нерозумне, сферу не лише теоретичних, але й емпіричних суджень, різні акти віри і вірувань, а також повсякденний досвід. Ця думка має не менш важливе значення для процесу одержання знань, для проблемного поля загальної теорії освіти, для розуміння природи і суті проблем освіти. На основі такого розуміння можна виявити суперечності між формальним і сутнісним знанням.

Дослідження *Г. Фоллмера* в області еволюційної теорії пізнання ставить завдання подолання «об'єктивації», тобто «механістичного менталітету» людини європейської культури. Це стане умовою подальшого розвитку інтелекту людини, а також її самої. Вважаючи, що все пізнання починається в мезокосмі (світ середніх вимірів), *Г. Фоллмер* одночасно вважає, що тільки сприйняття і досвід безпосередньо пов'язані з мезокосмом, тоді як теоретичне пізнання виходить далеко за його межі.

З точки зору емпіричної епістемології, ньютонівська механіка, всупереч очікуванням, не наближена до мезокосмічного досвіду емпіричного суб'єкта. Тестування студентів американських коледжів, які прослухали курс фізики, показали, що багато з них використовують також інтуїтивне уявлення про рух. А це суперечить принципам ньютонівської механіки і, тим більше, сучасним уявленням, заснованим на квантово-релятивістських ідеях. Зокрема, вчення про рух, якому практично слідують студенти, відповідає уявленням арістотелівської фізики. Це вчення не хибне, а скоріше презентує ту фізику, яка описує частково мезокосмічний досвід. В силу чого необхідна глибинна перебудова інтуїції, що залежить, скоріше всього не від біологічного передавання інформації і генетичної здатності мозку, а від передачі інформації через культуру й освіту.

Очевидно, радикальні зміни в сфері навчання і освіти в цілому, які формують сучасні інтелект та мислення, – це в значній мірі програми, в яких розробляються способи і операції перетворення звичної, «корінної» інтуїції.

При цьому відкритим залишається питання: яку інтуїцію, а разом з нею яке знання, потрібно формувати в студентів – механічну замість арістотелівської, або відразу уявлення, засновані на ідеях теорії відносності, що також в подальшому будуть розвиватися. Відповідь на це питання потрібно шукати в конкретних дослідженнях, які проводяться сьогодні. Зокрема, в рамках освіти, орієнтованої на науку.

В цьому плані інтерес представляє програма, виконана лабораторією Массачусетського технологічного інституту. Вона виходить з ідеї, що використання потужних комп'ютерних технологій відкриває нові можливості в навчанні, мисленні, в емоційному і когнітивному розвитку. Визнається, що уявлення *Арістотеля* про рух добре узгоджуються з більшістю ситуацій нашого повсякденного досвіду, тоді як механічні або ньютонові уявлення про рух складні і явно суперечать більшості наших інтуїтивних уявлень відносно того, яким є світ. Студенти, учні практично ніколи не мають справу з рухом, про який міркував *Ісаак Ньютон*, тобто з рухом без опору, вічним. Тим самим ставиться одна з фундаментальних проблем навчання: як співвіднести абстрактне, ідеалізоване уявлення про рух з реальними, житейськими уявленнями учнів, з їх глибинною, корінною інтуїцією? Як задати в юному віці інтуїтивний контекст подальшого використання рівнянь? Як знайти способи, які могли б полегшити особистісне оволодіння не лише механічним рухом і його законами, але й загальними поняттями про ці закони?

Для *Стівена Пінкера* вирішення цієї проблеми полягає в інтеграції сучасної науки з гуманітарними дисциплінами. «Злагодженість із природничими науками пропонує гуманітарним багато можливостей для пошуку інсайтів. Мистецтво, культура й суспільство є продуктами роботи людського мозку. Вони зароджуються завдяки нашій здатності сприймати, мислити й відчувати, а накопичуються й поширюються через епідеміологічну динаміку впливу однієї людини на інших»[10]. Крім того, гуманітарним наукам пішла б на користь аналітична глибина природничих, а вони, в свою чергу, могли б перевірити свої ідеї та гіпотези за допомогою дослідів, які так всебічно

охарактеризували вчені-гуманітарії. Все це передбачає принципову зміну системи навчання, виведення його на рівень сучасної науки.

Сучасне знання про людину перебуває в динамічних трансформаціях, що ставить нові вимоги до наукової освіти. Природничі науки в теоретичному плані дотичні до філософсько-гуманітарної теорії пізнання, що відкриває нові перспективи для розвитку наукової освіти, зокрема в плані адаптації людини до природного світу. Дана обставина дає можливість по-новому зрозуміти мету науки в цілому. Важливим результатом її розвитку сьогодні є інформаційно-цифрова реальність, співмірна з концепцією постнекласичної раціональності. В її межах визначальним фактором розвитку сучасного суспільства є не знання, а нові мережі інформаційних технологій, які надають нову якість нелінійності і циклічності взаємодіям знання та інформації. Фундаментальним аспектом освіти є інтеріоризація соціальних смислів, долучення до істини, що передбачає включення суб'єктивності (людини) в науку. Важливим постає завдання формування сучасного розуміння світу і відповідного йому мислення. Продуктивна діяльність наукової освіти обумовлена взаємодією природничих і гуманітарних наук.

Науковий характер наукової освіти обумовлений використанням в навчально-педагогічній діяльності пізнавально-дослідницьких процедур, споріднених з тими, якими оперує наука.

Результативний зміст наукової освіти передбачає дослідницьку практику, засновану на знаннях природних законів світобудови, а саме навчання набуває особливого зв'язку з оточуючою дійсністю і майбутньою професією. Тепер для багатьох стали звичні наукові лабораторії, зв'язок кафедр вузів з підприємствами тощо. Сформовані в полі взаємних інтересів, вони привелм до виникнення інтегрованих освітніх систем – особливих асоціацій освітніх закладів (шкіл, технікумів, коледжів, вузів) з потенціальними споживачами майбутніх спеціалістів: науковими інститутами, промисловими і аграрними підприємствами, організаціями сфери послуг тощо.

Наука створила сучасну людину і наука відіграє вирішальну роль в її освіті. Для сучасного життя стиль наукового мислення являє собою його цінний і потрібний інструмент. Такого типу мислення може вироблятися школою лише в поєднанні наукового знання зі світом людських потреб. Тобто для кожної конкретної особистості це знання повинно знаходити свої градації корисності, потрібності та практичної апробації. Іншими словами, знання повинно бути придатним для використання в практичному житті. Таке знання накладає вимоги і на освітнє середовище, і на навчальні технології, змушуючи сучасну школу долати те, що вона завжди розуміла під *наукою* – формальні маніпуляції над змістом шкільних підручників. Ставши на шлях розвитку методів наукової освіти, школа змінює традиції своєї книжкової, абстрактної замкненості; вона розширює мережу соціального співробітництва, проникаючи у зовнішні сфери життя. На рівних правах з вчителем в справу освіти включається професійний наставник. Навчальна дія набуває властивості створювати нове знання, що являє інтерес для індивіда як суб'єкта пізнання, і тим самим мотивує таким особливим способом засвоєння знаннєвого стандарту.

Створений в останні десятиліття науково-практичний метод навчання школярів, інші методи наукової освіти, що розповсюджується в світі, стверджують в своєму розвитку пізнавальний технологізм, який властивий насамперед для науки. Ці знання створюють можливість роботи зі знанням через різну науково-дослідну практику, технічні розробки, соціальні проекти, професійно-орієнтовану пізнавальну діяльність школярів і студентів, котра включена як у навчальний процес, так і здійснюється у вільний час. Творчість, яка знаходить себе в цих методах, містить в собі також значний об'єм позараціональних пізнавальних дій, таких як інсайт та інтуїція. Наскільки вони сумісні з наукою в строгому смислі цього слова та методами її пізнавальної діяльності?

Метод наукової освіти, виходячи зі створених в даний момент знаннєвих та інструментально-пізнавальних патернів індивіда, розгортається в дослідницьку практику. А через її соціальне і професійне наповнення включає

в зміст свідомості учня (студента) нові знання і нові навички його внутрішньої і зовнішньої активності.

Це означає, по-перше, вирішальну роль суб'єкта навчання, установок його свідомості, його ціннісних орієнтацій у визначенні можливих шляхів пізнання і життєдіяльності. По-друге, це його здатність скорочувати тривалий і важкий шлях еволюції до складного шляхом резонансного збудження бажаних складних структур. Визначивши параметри порядку складних систем, суб'єкт навчання може змоделювати, розраховувати можливі непередбачувані структури. По-третє, він може активно втручатися в процес конструювання складних структур відносно простих, в процес їх коеволюції, спільного і стійкого розвитку. Спільний розвиток приводить до економії предметних, енергетичних, духовних затрат. По-четверте, складні системи через свої атрактори мають вплив на наближення майбутнього, і людина може конструктивно використовувати цей вплив.

В даній ситуації актуальним завданням є виділення методу наукової освіти. Він повинен займати місце основного засобу в епістемологічній доктрині сучасної педагогіки, визначаючи її науково-орієнтований характер і розвиток пізнавальних процедур, властивих для науки. Метод наукової освіти забезпечує вирішення проблеми передавання теоретичних і практичних знань. В силу чого включає в себе три важливих компоненти: інтегровану систему навчання, спеціально організоване освітнє середовище і матеріально-технічні ресурси. Освітнє середовище являє собою психологічне і соціальне наповнення реалій сучасного навчального закладу – школи, коледжу, вузу, включених в інтегровану освітню систему. Її, в свою чергу, репрезентують: науково-орієнтоване навчання, яке забезпечується через предметні курси, наукові і професійні практики, поглиблене навчання на спецкурсах і факультативах, індивідуальні дослідження тощо. Навчально-наукове інноваційне середовище шляхом організованих структур розвиває відповідну спрямованість освітньої діяльності. Саме вона дозволяє привносити теоретичні знання і навчальні інструментальні навички в практично важливу для учня чи студента професійну і соціальну активність. Подібне середовище

пов'язує навчальний процес з такими областями людської практики, як дослідження і розробки, їх впровадження у виробництво.

Важливою особливістю методу наукового пізнання в науковій освіті є поєднання в індивідуальному навчальному процесі двох сфер – області чуттєвого і області об'єктивного, раціонального пізнання. Їх поєднання – раціональної логіки та ірраціональності (на чуттєвому рівні) – проявляє себе в інсайті та інтуїції. Такий дуалізм пізнавальної діяльності, що поєднує результати свідомого і несвідомого знання та інтуїції, є природний стан людини. Але цей стан до цього часу здебільшого вилучений із сучасної школи з її штучною і далекою від раціонального змісту атмосферою.

Насправді складний світ можна пізнати і зрозуміти, виходячи із розуміння людини як надскладної системи, яка може себе регулювати, добудовувати, повертати до рівноваги, у відносно здоровий стан. Іншими словами, людина є самореферентною системою. Механізм самодобудовування глибоко укорінений в її природі і являє собою універсальний механізм самоорганізації живого і неживого, природного, людського і можливого надлюдського, в тому числі мереж колективного розуму.

Мова йде про здатність людини в результаті поєднання раціонального та ірраціонального, інтуїції та інсайту до творчого процесу. Вчені глибоко помилялись би, ігноруючи той факт, що теоретична конструкція – не єдиний підхід до явищ життя; для нас однаково відкритий також й інший шлях – розуміння зсередини… Про себе самого, про мої акти сприйняття, мислення, вольові акти, відчуття і дії я одержую безпосереднє знання, повністю відмінне від теоретичного знання, презентуючи паралельні процеси в мозку за допомогою символів. Саме ця внутрішня поінформованість про самого себе є основою, яка дозволяє мені розуміти тих, з ким я зустрічаюся і кого усвідомлюю як істоту того ж роду, до якого належу я сам, з яким я пов'язаний іноді так тісно, що розділяю з ними радість і смуток.

В сучасних теоріях творчого процесу, як правило, виділяють чотири стадії. Перша – підготовка і дослідження матеріалу, робота свідомості, пошук відповідей, обміркування завдань і переведення їх в несвідоме. Друга –

інкубація: період розроблення, абстрагування, коли несвідоме саме здійснює роботу по вирішенню завдань, введених в нього свідомістю. Часто це відбувається під час сну або відпочинку. Період інкубації може продовжуватися від кількох годин або днів до багатьох місяців і років. Третя – осяяння (інсайт): неочікуваний спалах, коли несвідоме видає свідомості підсумок своєї «інкубаційної» роботи – вирішення вихідної проблеми. Цей спалах – «Еврика» – часто відбувається випадково і в неочікуваному місці. Четверта – перевірка: серед багатьох образів та ідей, виданих несвідомим (сон Менделєєва), здійснюється вже свідомий відбір, підкріплений професійними навичками, і творча ідея підлягає подальшому переробленню і оформленню, підкріплюється раціональними аргументами.

Ця схема розроблена англійським психологом *Гремом Уоллесом* в книзі «Мистецтво мислити». По суті, вона відтворює стадії творчого процесу, виділені видатним математиком *А. Пуанкаре*: те, що нас здивує в першу чергу, це видимість раптового осяяння, – явний результат тривалої неусвідомленої роботи… Ці раптові натхнення відбуваються лише після кількох днів свідомих зусиль: вони пустили в рух не(під) свідому машину, без них вона не прийшла б в дію і нічого не виробила б. Потрібно використати результати цього осяяння, вивести з них безпосередні наслідки, привести в порядок, відредагувати докази.

Найважливіші положення загальної характеристики методу наукової освіти полягають в наступних принципах. По-перше, активність і рефлексивність процесу одержання знання створює зовнішні можливості особистості і особливе внутрішнє їх засвоєння, утворюючи в психіці інтегровані структури знання. Вони розширюють психосоціальну, інтелектуальну сферу молодої людини, включаючи в неї світ ідей і професійної спрямованості. По-друге, уніфікованість і паліативність методу наукової освіти є проявом його адаптації до шкільного середовища, інтегрованого з професійними інститутами суспільства, і одночасно до зовнішнього оточення. Вказана подвійність робить можливим створення психолого-культурних корелятів соціальної дійсності, які належать всім

учасникам шкільної спільноти, і одночасно утворює індивідуальність, когерентну сучасності. Міждисциплінарність і пізнавальна диференційованість методу обумовлюють створення в індивідуальній психіці учня достатньо загальної, але в той же час чіткої картини світу, перетворюючи окремі фрагменти одержуваних знань в систему світорозуміння, формуючи синтетичне сприйняття. Воно, в свою чергу, розвивається в осмислення і розуміння світу. Що цілком закономірно, оскільки витрата духовної енергії є одночасно її прирощення, яке забезпечує розкриття і ріст душі, тобто інтелектуально-когнітивного світу.

Реалізація методу наукової освіти буде успішною в спеціально «зрощеному» навчально-науковому інноваційному середовищі. Воно цілеспрямовано конструюється з врахуванням специфіки навчального закладу. Така атмосфера шкільної спільноти, створені можливості, які просувають учня до навчально-наукової дослідницької діяльності, характеризуються як інноваційність. Виходячи з цього, навчально-наукове інноваційне середовище – це система, яка створює в своєму саморозвитку актуальне застосування одержуваних знань, практичних навиків і включає, крім інших, наступні компоненти: педагогічний діполь «професійний наставник – вчитель», що поєднує в навчально-науковій діяльності спеціаліста-професіонала, який приходить із асоційованих школою організацій, і традиційного предметника, якого делегує в цю педагогічну спілку школа; інтегруючі утворення: наукові спільноти учнів, науково-технічні ради, гуртки тощо, яким визначена важлива роль самоуправління в навчанні, і які об’єднують учнів, вчителів, професіоналів-наставників, які разом складають загальну систему інноваційного середовища шкільної спільноти.

Разом з тим потрібно враховувати, що в сучасних умовах, коли світ технічно, науково, інформаційно, політично, економічно тощо кардинально змінюється, вирішення проблеми наукової освіти лише за рахунок «педагогічного діполю» сьогодні явно недостатньо. Встигнути за потоком інформації, переробити її, а потім надати учню, а також збагатити її

розумінням динаміки оточуючого світу навіть ерудований вчитель не завжди в змозі. Стосовно наставника-професіонала, то він також обмежений рамками своєї спеціалізації, хоча вона також потрібна. Тим більше, їх конкурентами є комп'ютер, Інтернет, мобільний телефон, смартфон, електронна пошта, вайбер тощо, які стали для школярів (не говорячи вже про студентів) звичайними речами.

Згідно статистики, в кожній школі із ста вчителів трьох люблять учні, десять заслужили повагу за знання, вміння і характер. А як бути з іншими? Слабкою втіхою є той факт, що з двохсот п'ятдесяти країн, які існують на планеті, двісті президентів, королів, прем'єрів, генсеків ніколи не торкалися комп'ютера і не користувалися електронною поштою. В цій ситуації вчитель, вважає *В.М. Співаковський*, щоб повернути свій авторитет, повинен змінити свою роль – перетворитися в тренера, куратора, інструктора, лоцмана в морі знань і океані життя. Він може не знати, як влаштований комп'ютер, але повинен вміти знайти в ньому інформацію. Він може не любити комп'ютерні ігри, але ігнорувати їх йому не можна. Він може заробляти не так багато грошей, але повинен знати і розуміти, що з ними робити: вкладати, тратити, накопичувати, губити.

В цій ситуації потрібен компетентний учитель, або скорочено «коуч». Коуч, або, що те ж саме, учитель-професіонал, вміє переорієнтовувати цілі, перезавантажувати матриці підходів і цінностей, вміє завжди знайти вихід з глухого кута і виводить на результат. Коучі – це ті, хто придумує нові комбінації, які можуть привести до позитивного результату. А для цього потрібні ґрунтовні, наукові знання.

Учитель-коуч, з нашої точки зору, – той, хто може зробити знання актуальними для особистості, тобто перевести їх зі стану ілюзорної можливості в стан реальної дійсності. Це означає, з точки зору *А.О. Карпова*, наступне: 1) пов'язати знання з системою інтересів, які торкаються особистості; 2) надати можливість Я-особистості відчути життєвість цих зв'язків; 3) спроектувати створені уявлення на ментально-психологічний стан

особистості. Тобто асимілювати ідеї, які стосуються особистих інтересів на свідомому і несвідомому рівнях особистості.

Науково-практичний метод навчання дозволяє здійснити не лише «сегментацію» предметних знань по спеціальностям, які стосуються майбутньої професії в житті за межами школи, але й встановити міжпредметні, міжпрофесійні і соціальні зв'язки. Мета навчання буде досягнута, якщо учитель-коуч буде пробуджувати інтерес не лише до знання, але й до процесу його формування, осмислення і тих результатів, які дає володіння цим знанням. Таким чином, поєднання предметних знань і методів навчання через знання наукові, що включають дослідницьку і професійну практику, дозволяє долучити одержані знання до тих явищ, з якими людина зустрічається в повсякденному житті, в своїй майбутній професійній діяльності.

Важливим кроком є активація знання, що передбачає переведення із статичного стану в динамічний шляхом дії із знанням практичного і теоретичного характеру. В результаті таких дій в ментально-психологічних структурах формуються й укорінюються динамічні моделі, які представляють знання у процедурному вигляді, і ведуть до утворення інтегрованого знання. Інтеграція знання відбувається при взаємодії свідомого і несвідомого рівнів, виникнення інтуїтивних уявлень про об'єкти і оточення, їх особистісного ототожнення і прийняття. Знання функціонально не дієве, якщо не проведене через особистий досвід. Саме через нього можливий шлях до творчості, інсайту, інтуїції. Прикладами прояву інтегрованого знання в повсякденному житті і професійній діяльності є: теоретична і експериментальна діяльність вченого, мистецтво художника, інженера, винахідника, педагогічний дар вчителя. В кожній з цих практик можна виокремити певні сторони, в яких зв'язок із життям, практикою «розчиняється» в цілісному, інтегрованому особистісному акті, який в процесі реалізації не ділиться на окремі епізоди. Інтегроване знання протистоїть різним ступеням дисоціації особистості: діям по шаблонам і зразкам, бездумній поведінці в житті, моральній байдужості до її проявів.

В сучасній науці одержаний ряд експериментальних факторів, які говорять, що інтегроване знання є синтезований в пізнавальній практиці комплекс амбівалентних продуктів раціонального та ірраціонального мислення і сприйняття і проявляється як пропущена через особистість єдність теоретичного і практичного досвіду людини в її свідомій і несвідомій, тобто інтуїтивній, творчій активності.

Посилання

[1] *Пінкер Стівен.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки і прогресу / Стівен Пінкер. – К.: Наш формат, 2019. – С. 404.

[2] Horgan J. The End of Science: Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age. – N.Y.: Broadway Books, 1997. – P. 199-200.

[3] Там само. – P. 199.

[4] *Пінкер Стівен.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки і прогресу. – С. 388-389.

[5] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe / Représentation et Complexité. – Paris: Educam/Unesco/ISSC, 1997.

[6] *Пінкер С.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки і прогресу. – С. 27.

[7] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe.

[8] *Пінкер С.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. – С. 26.

[9] Там само.

[10] *Пінкер С.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. – С. 405.

Розділ 3. ФІЛОСОФІЯ, ОСВІТА І МИСЛЕННЯ У ГЕТЕРОГЕННОСТІ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

3.1. Мислення і творчість в репрезентаціях освіти і філософії

Продуктивність діяльності кожного соціального інституту зумовлена тим, наскільки плідними є його зв'язки з мисленням і знанням. Знання дає основу для розуміння, яке активізує мисленнєву рефлексію. Активність діяльності мислення показує простір, у якому здійснюється процес сходження від індивіда до особистості, а також визначає роль у цьому процесі освіти. Водночас потрібно враховувати фактор невизначеності, який є результатом

плюрального розвитку соціально-культурного життя. Подальший розвиток освіти постає діяльністю в діалогічній грі (в антагоністичному та конкурентному відношенні) між порядком, безладом і організацією. Як це відбувається в ситуації плюралізму?

Сфера освіти традиційно пов'язана з мисленням, у межах якого розгортається розвиток людського в людині. Діяльність мислення визначає мету освітнього процесу, вибудовує способи її досягнення, концептуалізує реальні обриси кінцевого результату. Поза мисленнєвою рефлексією освітньої діяльності мета та способи її досягнення зазвичай визначаються домінантними принципами емпіричного існування, насамперед економічними та ідеологічним. Це цілком зрозуміло, оскільки соціум завжди прагне редукувати освіту до інструменту формування «потрібних» індивідів відповідно до наперед заданих взірців і шаблонів. Історичний досвід підтверджує, що подібна поширена педагогічна практика здебільшого є примусовою, а тому не відповідає логіці освітньої діяльності, яка має збігатися з логікою розвитку людської суб'єктності. У результаті цього порушується «природність» педагогічної діяльності, у неї вноситься «чужий» зміст, який спрямовує на досягнення зовнішніх відносно сутнісного виявлення особистості результатів. Однак, як раніше, так і сьогодні, дійсним завданням освіти залишається завдання надати кожній людині необхідні знання, навчити її мислити, а це означає – навчити вчитися. Саме введення в освітній процес знання як умови мислення та діяльності, як принципу розвитку всіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір творчості та свободи. Лише в ньому може і зазвичай відбувається ствердження людини як творчої особистості.

Видатний філософ XX ст. М. Мамардашвілі у своїх творах неодноразово вказував на те, що з-поміж викликів XX ст. одним із найголовніших є «антропологічна катастрофа». Останню він безпосередньо пов'язував із проблемою *мислення* та *свідомості*. На думку філософа, людські вчинки і події, дійсно, відбуваються не без участі свідомості: остання в жодному разі не може бути «усунута» з їх змісту і не може бути редукованою ні до чого

іншого. Поза «ситуацією свідомості» неможлива присутність людини та «людського» у світі, як і навпаки – поза людською присутністю неможливою є свідомість, породжене нею мислення та творча діяльність. Отже, проблема творчого мислення та діяльності з необхідністю виводить на весь спектр фундаментальних проблем людського буття.

З урахуванням того, що в освітньому процесі відбувається цілеспрямований розвиток людської суб'єктності (співпричетний свободі в широкому розумінні цього поняття), проблему мислення також необхідно розглядати в контексті свободи. Інакше кажучи, мислення поза свободою людського існування та діяльності виявляється неможливим. І навпаки, свобода поза мисленням постає сваволею, яка насамкінець призводить до знеособлення та втрати сенсу життя. Адже сенс не належить індивіду. Навпаки, він розкривається через самоподолання, через вихід за межі власного «ego». На думку В. Франкла, дійсний сенс може проявлятися у навколишньому світі, «радше ніж у самій людині або її власній душі, так начебто вони були зачиненими системами»[1]. Дослідник визначав цю властивість людського буття як «самотрансцендентність». «Вона вказує на той факт, що буття людини завжди скероване до чогось або когось іншого, – чи це сенс, який потрібно здійснити, чи інша людська істота, з якою потрібно зустрітися. Що більше людина забуває про себе, віддаючись виконанню справи чи коханню до іншої людини, то більш людською вона стає і тим повніше реалізує себе»[2], – писав з цього приводу В. Франкл.

Мислення, концентруючи фундаментальні проблеми людського буття, може бути зрозумілим як особистісний спосіб існування. Брак теоретичного осмислення сутності людини призводить до привнесення в освітній процес зовнішніх (відносно неї) елементів та позбавлення її внутрішнього смислу. Тоді освіта у контексті своєї діяльності починає визначатися перспективами наявних проблем існування та розвитку суспільства, які продукують адаптивну педагогічну практику. За цих умов становлення мислення виявляється проблематичним, оскільки домінантні принципи реального життя прагнуть ствердити себе як щось «природне» та незмінне. Завдяки цьому

стверджується поза/надособистісний порядок речей, який суперечить процесу становлення власне особистості.

У площині такого підходу процес освіти постає *односпрямованим* (монологічним): від учителя до учня, від викладача до студента, від старшого до молодшого. У результаті цього освітній процес починає виступати простором *примусу*, тобто «суб'єктно-об'єктною» взаємодією щодо проєктування індивіда відповідно до наперед заданого наявним соціумом шаблону. Натомість освіта як *саморозвиток* позбавлена примусовості. Якщо освіта як практика свободи передбачає розвиток людської суб'єктності, то «освіта-примус» визнає активне начало на боці того, хто надає «образ», хто «освічує» але не того, хто «навчається». Таким чином, інтерпретація освіти як примусового процесу виключає можливість вільного (не примусового) входження індивіда у світ знання і культури. Освіта як примус виключає можливість творчо змінювати світ і через це вона перестає бути практикою свободи. «Освіта як практика свободи – на противагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізольованість, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей. Реальне усвідомлення не включає в себе ні абстрактну людину, ні світ без людей, а включає людей у їхніх стосунках зі світом. У цих стосунках свідомість і світ існують одночасно: свідомість не передує світові й не йде позаду нього»[3].

Тлумачення навчання і виховання як формуючого і соціалізуючого примусу спирається на концепцію розвитку людини, яка від початку не передбачає наявність творчого начала. Примус актуалізується в освітньому просторі в умовах нехтування креативною природою свідомості та мислення. У цій ситуації особливо виразно виявляється взаємозв'язок примусу та нерозуміння самочинності розвитку людини. У результаті подібне «виключення» креативності з процесу входження людини у світ культури зумовлює розуміння сутності освітнього процесу поза його осмисленням, а отже, поза людиною, її знанням, мисленням і свободою.

Наприклад О. Базалук, аналізуючи витоки розуміння «філософії» та «освіти», визначає «філософію освіти» як примусову, спрямовувальну, планувальну діяльність дисципліну, яка наперед уявляє той кінцевий, ідеальний образ, в ім'я якого здійснюється вплив як на окремого індивіда, так і на мікро- та макросоціальні групи. У такому контексті освіта постає спрямованою дією щодо формування не вільної мислячої людини, а індивіда відповідно до визначеного образу. Не людина самочинно входить у світ знання і культури, а її в нього примусово вводять. Отже, у цій ситуації, на нашу думку, існує не самовизначення особистості, а зовнішня детермінація, пристосування індивіда до потреб наявного кола емпіричного існування.

Проте жодна зовнішня детермінація не здатна пробудити мислення до активної діяльності. Проте, якщо неможливо *примусити* мислити, то можна *навчитися* мислити, неможливо примусити до свободи але можна навчитися свободі. «Єдиною свободою, важливість якої не зменшується, є свобода розуму, тобто свобода спостережень і суджень, що здійснюються з певною корисною метою. Ми повинні відмовитись від застосування гамівних сорочок і кайданів, якщо ми хочемо, щоб особи розвивали в собі зародки інтелектуальної свободи, без якої ми не матимемо впевненості у справжньому і безперервному розвиткові»[4]. Ідеться про те, що мислення передбачає актуалізацію людської суб'єктності того, *хто* мислить. Без цього «хто» не може бути й мови про дійсне мислення. Річ у тому, що мислення не може бути не творчим, оскільки дійсне мислення – це критичне, творче мислення. У цій ситуації необхідно говорити не про інтелект як окрему здатність індивіда, а про особистість, яка виявляє себе через мислення. І виражає вона через мислення ніщо інше, як усі «сили душі». Воля, інтуїція, інтелект, емоції та моральність на перший погляд постають як щось відокремлене, але водночас і як щось цілісне, тобто дещо таке, що не може існувати відокремлено одне від одного. Наприклад, що таке інтелект без волі та емоцій? Або у що перетворюються емоції, позбавлені розумного начала? У результаті найбільш продуктивним є визнання їх сутнісного взаємозв'язку, що відбувається в акті

мислення. На основі цих міркувань можна припустити, що всі «сили душі» є різними проявами однієї сили. Постає питання – якої?

Можна припустити, що цією силою є *творча* здатність, що реалізує себе в різних предметних сферах людської діяльності. На їх основі формуються суб'єктивно різні форми переживання й усвідомлення. Джерелом усіх «сил душі» постає здібність не сприймати все як є, а перетворювати все те, що є, синтезуючи нові образи в нові реальності буття, тобто створювати нову реальність. Поза креативним перетворенням навколишньої реальності і, насамперед, себе як суб'єкта продуктивної діяльності, не відбувається входження людини у світ культури.

Отже, входження індивіда в «образ культури» розгортається виключно як *само*-детермінація, як творчий процес. Нерозуміння цієї обставини призводить до конституювання освіти як *репресивної інстанції*. Проте, якщо сутність освіти полягає в тому, що вона є процесом *персоніфікації* людської культури, її розвитком, постає зрозуміло, чому освітня практика заснована на *принципі самочинності*. Інакше кажучи, освіта здійснюється як практика свободи, а вільно та творчо людина присутня там, де вона діє свідомо, розуміючи сутність справи. Як зазначав М. Мамардашвілі, проблема свідомості (мислення) дійсно невіддільна від проблеми свободи. На цій підставі він визначає свідомість як моральне явище, що означає здатність людини в процесі мислення керуватися «ідеальною мотивацією», яка пов'язує насамперед із сенсом, а не тим, у якому положенні ми перебуваємо, займаючи певне місце в послідовності причин і наслідків.

У контексті поставленої проблеми освіту також можна визначити як сферу «ідеальної мотивації», тобто такий простір людських відносин, де домінує принцип творчої самодетермінації особистості. Важливо розуміти, що самодетермінація не повинна розумітися як самозамикання людини у власній індивідуальності. Освіта як звільнення – це, насамперед, звільнення людини від «природної» індивідуальності. Це звільнення є не індивідуальним, а суспільним (спільним з іншими і завдяки іншим) процесом. Людина самодетермінує, коли виходить за межі свого «ego». Коли визначається не

собою, а смислом справи. Таким чином освіта постає практикою звільнення, коли у її просторі стосунки між людьми починаються визначатися смислами розвитку людської суб'єктності. Тому освіта як стверджував Дж. Д'юї, це завжди «спільна справа». У цьому контексті завдання полягає у тому, щоб «організувати спільну справу а не запроваджувати диктат. Міркування вчителя – це не залізна настанова, а вихідна точка для вироблення плану, в який кожен учасник навчального процесу робить свій внесок. Це відбувається завдяки взаємним поступкам, вчитель повинен не тільки брати, а й не боятися давати. Найважливішим є те, що мета зароджується і набуває обрисів завдяки процесам соціального розуму»[5].

Людина в цьому просторі входить у культурний образ для того, щоб бути разом з іншими, а завдяки цьому – взагалі *бути*. Очевидно, що свідомість водночас конституюється і як самосвідомість, і як усвідомлення *іншого в собі*. Однак це виявлення свого «Я» (і одночасно «не-Я») зумовлене необхідністю звернення до *іншого зовні*. Таким чином, має бути зрозуміло, що інтер- та інтра- комунікація відбувається одночасно. Власне «людське» самочинно здійснює себе через всезагальні (загальні-для-всіх) форми звернення до іншої суб'єктивності (індивідуальності). Ці усталені об'єктивні форми звернення людини до себе і до інших формують корпус культури. У цій ситуації будь-яка річ постає певним зверненням людини до людини, і здатність «зчитувати», почути ці звернення визначає міру нашого засвоєння наявних знань і загальнолюдської культури. Проте, для того, щоб чути «голоси культури», необхідно дати їм прозвучати, що і є мисленням як таким. «Мислити, – вважав Геґель, – це рухатися в сутності предмета так, як ніби він сам рухався всередині себе; мислити – це не розповідати самому про щось, а надати цьому "щось" можливість розповісти про себе, свою істину – мною, крізь мене»[6], – зазначає з цього приводу В.С. Возняк.

Проблема формування критичного, творчого мислення особистості в сучасному світі тотожна проблемі розвитку мислення взагалі. Адже мислення, з огляду на його власну сутність, не може бути ні критичним, ні самодостатнім, ні самостійним. Тобто не може не бути творчим. Так, на думку

Г. В. Ф. Геґеля, вираз «*самостійне мислення*» є плеоназмом, оскільки ніхто не може мислити «за іншого», мислити можна «лише самостійно». У наш час самостійність мислення часто ототожнюють з його критичністю. Подібна тенденція бере свій початок у Новий час і набуває всеосяжного поширення в добу Просвітництва, яке в наукових колах називають виходом людини зі стану «неповноліття». Останнє ж, якщо підтримувати думку І. Канта, визначається як нездатність користуватися власним розсудком без зовнішнього керівництва. У своїх міркуваннях мислитель підкреслює, що за перебування в стані «неповноліття» несе відповідальність не зовнішній авторитет, а сам «неповнолітній». Річ у тому, що «неповноліття з власної провини – це таке, причина якого полягає не в нестачі розсудку, а в нестачі рішучості та мужності користуватися ним без керівництва з боку когось іншого. Sapere aude! – Май мужність користуватися власним розумом! – таким, відповідно, є гасло Просвітництва»[7].

З огляду на це, несамостійне мислення (тобто репродуктивне), на нашу думку, є такою позицією, коли людина позбавляється власної гідності, покликання мислити самостійно. Результатом відмови від самостійного мислення виявляється потрапляння під вплив і керівництво різних за характером зовнішніх чинників. Запитання про те, що таке Просвітництво, водночас є «питанням про те, що таке *сучасність*»[8], – вважав М. Фуко. Відповідно, бути сучасним, або, висловлюючись у межах термінології І. Канта, бути «повнолітнім» – це означає відповідати власному покликанню мислити самостійно, тобто ставити під питання власне існування, не сприймати його як природну даність. Проте ми все ще не живемо в епоху «панування» (І. Кант) самостійного мислення. Отже, ми досі не звільнилися від примусу, тиску та керівництва різноманітних опікунів. Шлях до самостійного мислення є шляхом до людської свободи, адже для переходу в стан «повноліття» необхідною є «лише *свобода*, причому цілком невинна, а саме свобода в усіх випадках *публічно користуватися* власним розумом». З огляду на зазначене, варто звернути увагу на різницю «публічного» і

«приватного» користування розумом. На думку І. Канта, саме у «сфері публічного» можливе користування розумом «як універсальною здібністю»[9].

Поширена в межах «індивідуалізованого суспільства» думка про те, що перехід до «повноліття» можливий як абсолютизація індивідуальної *точки зору*, індивідуальних потреб, бажань і смаків, не відповідає духу праці І. Канта «Відповідь на питання: Що таке Просвітництво?». Не випадково свобода користування власним розумом переноситься в публічну сферу, що відсилає нас за межі приватного емпіричного досвіду. А в оптиці публічної сфери, у контексті інтерсуб'єктивного простору, відбувається вихід у сферу всезагального та необхідного, що власне і робить можливим емпіричний досвід.

Для І. Канта очевидним результатом критики «чистого розуму» мало стати переконання в тому, що універсальні категорії, які належать до розсудку, структурують чуттєвий матеріал, «*зв'язують*» його в єдине ціле. Чуттєвий матеріал дає нам множинність знань і досвіду, проте в жодному разі не може забезпечити їх зв'язок. Цей зв'язок постає «прерогативою розсудку». Таким чином, здатність мислити, або критичне мислення, після здійснення «коперніканського перевороту», остаточно має відмовитися від притаманних емпіризму ілюзій стосовно первинної ролі чуттєвого досвіду в розвитку мислення. Останнє реалізується як синтез, як зв'язок того матеріалу, який ми отримуємо в результаті «чуттєвого споглядання». Адже, зв'язок є уявленням про синтетичну єдність багатоманітного.[10]

Важливо, що цей синтез, цю єдність багатоманітного людина отримує не просто через пасивне споглядання, а завдяки власній *активності*. Ми нічого не можемо уявити зв'язаним в об'єкті, як вважав І. Кант, що раніше не зв'язали самі; з-поміж усіх уявлень зв'язок є єдине, що не дається об'єктом, а може бути створене лише самим суб'єктом, адже він є актом його самодіяльності. Звідси випливає цілком логічний висновок: якщо джерело самодіяльності, тобто свободи, надає підстави для осмисленого чуттєвого споглядання, тоді «емпірична людина», що визначається не власним,

сформованим на основі знання і культури, законом, а законами природи, не володіє здатністю самостійно мислити.

З урахуванням того, що «чуттєвий досвід» зумовлений природними принципами емпіричного існування, людина тут не виходить у всезагальне за межі своєї партикулярності. У такій ситуації вона не формулює свій закон як всезагальну максиму. Інакше кажучи, «емпірична людина» використовує мислення задля задоволення своїх «природних» потреб. Мислення тут є *засобом*, а не *ціллю*. Проте дійсна свобода можлива лише в «царстві цілей». Сприймати себе як ціль, а не засіб, людина може лише як розумна, мисляча істота. Адже незалежність від детермінуючих причин чуттєво сприйнятого світу – це свобода . Людина як істота, що належить не лише до чуттєвого світу (природи), а й світу розумоосяжного, інтелігібельного, сама з себе, зі своєї сутності породжує ціль власної діяльності. Саме цією здатністю вона відрізняється від тварин, інших речей і самої себе, «і ця здатність – *розум*».

Таким чином, дійсної самостійності мислення набуває саме у формі розуму. «Розум як чиста самодіяльність вище навіть за *розсудок* у тому значенні, що хоча розсудок також є самодіяльністю і, на відміну від почуттів, не містить у собі лише уявлення, які виникають тоді, коли на нас діють речі (тобто, коли ми пасивні). Однак він своєю діяльністю може сформувати лише такі поняття, що слугують лише для того, щоб *підвести під правило чуттєві уявлення*, і тим самим об'єднати їх у свідомості; поза таким застосуванням чуттєвості розсудок нічого не зміг би мислити»[11].

На противагу цьому, розум «під іменами ідей» репрезентує таку «чисту спонтанність», завдяки якій виходить за межі всього того, що здатна дати йому чуттєвість та чуттєве сприйняття. Найважливішою справою розуму постає завдання відрізняти чуттєво цей світ від інтелігібельного, а тому він вказує розсудку його межі, стверджуючи у такий спосіб свої творчі можливості.

Отже, мислення на рівні розсудку не можна вважати дійсно самостійним мисленням, адже воно не відповідає «власному поняттю» (Г.В.Ф. Геґель). Розсудок володіє обмеженою чуттєвим досвідом здатністю критично сприймати світ і самого себе. Він не знає власних меж, а отже, усе «міряє»

власною мірою. Проте, як ми переконалися, його межа покладена емпіричним (практичним) колом існування. Поза розумним мисленням розсудок постає як засіб для задоволення природних (практичних, емпіричних) потреб людини. «І все ж, – зазначав І. Кант, – людина не є аж такою цілковитою твариною, щоб бути байдужою до всього, що мовить розум сам для себе, і щоб користуватися ним лише як знаряддям для задоволення своїх потреб як чуттєвої істоти. Адже те, що вона має розум, аж ніяк не підносить її цінність над суто тваринною природою, якщо він має слугувати їй лише для того, що у тварини виконує інстинкт; тоді її розум був би лише особливим способом, яким послуговувалася б природа, щоб спорядити людину для тих самих цілей, до яких вона призначила тварин, не призначаючи її для якоїсь вищої мети»[12]. У такому натуральному, «тваринному» стані мислення використовується некритично. Це означає, що йому байдуже, яку потребу задовольняти, до якої мети прагнути.

Важливо наголосити, що в подібній ситуації людина не здатна відрізняти себе від самої себе, вона безпосередньо «розчиняється» у власній активності. У результаті людина виявляється не здатною зробити власну практичну й інтелектуальну діяльність предметом критичного розгляду. Для того, щоб зайняти дійсно критичну (самостійну) позицію, людина має зі сфери чуттєвого досвіду вийти у сферу всезагального, що надає можливість діяти в емпіричному колі існування на основі законів інтелігібельного світу. Річ у тому, що не лише категорії розсудку зумовлюють синтез чуттєвого досвіду, а й розум зумовлює цілі розсудку. Умоосяжний світ *«містить засади світу, який сприймається чуттєво»*. З огляду на зазначене, випливає, що мислення людини тоді стає розумним, а отже, творчим, коли воно перестає керуватися виключно потребами адаптації до навколишнього соціально-економічного, практичного середовища й «занурюється» у сферу конкретно-всезагального.

У контексті зазначеної проблеми важливою є думка Г. В. Ф. Геґеля, згідно з якою, у мисленні безпосередньо міститься свобода, тому що воно є діяльністю всезагального, відповідно, деяке абстрактне ставлення до себе, деяке в-собі-буття, позбавлене визначень з боку суб’єктивності, а з боку змісту

занурене разом із тим лише в *предмет* і його визначення собою.[13] Відповідно, мислення як свобода постає здатністю рухатися за логікою предмета, через що постає відтворенням його сутності на боці людини. Розум, на відміну від розсудку, надає можливість предмету виявити *власну* сутність, а ізольований від «інтелігібельного світу» розсудок, як вже зазначалося, накладає на предмет власну міру шляхом підведення під правило чуттєвих уявлень.

Здійснений аналіз підтверджує, що розсудкове мислення не може бути дійсно критичним, так само, як воно і не самостійне, адже спосіб його функціонування є догматичним, некритичним і непродуктивним. У цій ситуації правило, схема, формула прагнуть всебічно підпорядковувати плинність і неоднозначність життя. Зв'язок, який здійснює розсудок, відбувається за допомогою примусу, що проводиться над життям. Те, що раніше було «зв'язане» як «живе», тепер відтворюється як «мертва», застигла, репродуктивна схема. Недарма Г. В. Ф. Геґель визначав розсудок як найбільшу, абсолютну потугу, що полягає в «діяльності розкладання»[14]. Окрім діяльності «розкладання», розсудок спрямовує свою силу на «утримання мертвого». Проте розкладати можна лише те, що раніше було цілим, – так само як мертве є лише моментом життя духу (живого).

Якщо мислення перестає діяти, «зупиняється» в самозахопленні власною потугою, то втрачає критичний потенціал і перетворюється на «догматичне» мислення. На думку Г. В. Ф. Геґеля, догматичний спосіб мислення в знанні та вивченні філософії є нічим іншим, як гадкою, нібито істинне полягає в положенні, яке є завершеним результат, або також у положенні, яке знають безпосередньо. На противагу цьому він зазначає, що істина «не є карбованою монетою, яка може бути дана в готовому вигляді і в такому ж вигляді схована в кишеню». Отже, істину неможна приватизувати, привласнити, користуватися нею. Натомість їй можна відкритися, наповнитися її іманентним творчості, діяльності рухом. Там, де наслідування істині припиняється, там, де ми уявляємо собі, що остаточно осягнули її, там мислення «зраджує» самому собі. Адже воно припиняє сходження до всезагального й у результаті «замикається» в застиглих формах однобічної

правильності («нормальності»). Воно задовольняється частковим і статичним, але готовим знанням, яке заступає собою рух цілого. Можливість мислити в такому разі зникає внаслідок зникнення відкритості людини буттю.

Проте, у сфері самосвідомості «розірваність» є необхідною передумовою процесу мислення. Спрямований на отримання користі (вигоди) людський «буденний» (емпіричний) розсудок подібний до «заштопаної панчохи». На противагу цьому, осмислення сфери, у якій суще виказує себе, перебуває на боці розірваності, а саме – свідомості, – наголошував М. Гайдеггер.

Таким чином, критичне, творче мислення для того, щоб бути дійсно мисленням, а не просто зацікавленим у досягненні власного інтересу критиканством, не має підходити до світу з уже готовою мірою, у яку лише залишається втиснути «непокірні» речі, явища або людей. Критичне мислення – це не просто мислення, яке не сприймає все існуюче навколо як даність. Окрім цього, воно не сприймає насамперед себе як даність, як дещо *готове*. Інакше кажучи, це мислення, яке знає межі власної активності, а точніше – це мислення, яке не накладає на світ міру егоїстичного інтересу, а навпаки – дає речам проявитися крізь себе. Тому мислити – означає приводити себе «у *відповідність* до прихованої сутності того, що ми мислимо». Не речі потрібно «увідповіднювати власним потребам», а навпаки – себе у відповідність з тим, «що дано для думки».

У контексті цих міркувань творча природа мислення полягає в тому, що воно не просто відображає наявне,а відповідно до своєї інтелігібельної природи, надає можливість досягти істини всьому існуючому. У цьому розумінні творчість постає не виявленням індивідуалізованого «ego», а дійсним «голосом» всезагального в людині. У творчості людина виявляє себе не в ролі соціального «атому», а представника роду людського. У такому випадку творчість можна розглядати і як вияв істини навколишнього світу. Схожим чином можна тлумачити «природність» творчості: не людина формує думку про світ, а, навпаки, надає світу можливість вимовити себе. З огляду на

це, випливає визначення культури як продовження природи штучними засобам.

Входження в образи культури можливе лише через їх відтворення у власних практиках. Людина бере участь у спільному творенні культури, а отже – у спільному відтворенні самої себе. Тому творчість – це *співтворчість*, творчість – це відношення, тобто вона має суспільний характер. Так само і мислення, яке претендує бути самостійним, постає міжсуб'єктним процесом. Подібне мислення не може бути монологічним. Воно містить суперечність, дискусію, діалог між «Я» та «Іншим» всередині однієї людини. Поза цим діалогом неможливо уявити самосвідомість, яка в найпростішому визначенні, на нашу думку, є нічим іншим, як відношенням між «Я» і «не-Я».

Відповідно до позиції ще одного представника німецької класичної філософії І. Г. Фіхте, мислення поза творчістю, тобто позбавлене уяви, фантазії, мислення, є нічим іншим, як розсудком. Саме він відповідає за те, щоб мінливе набуло стійкості, завдяки чому воно «зупиняється» і стає нібито «зрозумілим». Розсудок постає тією здатністю, у якій усе «закріплюється», «стабілізується», тому він є «бездіяльнісною здатністю духу», лише сховищем того, що «створене силою уяви» та «визначене розумом». Отже, нетворче мислення є розсудком, який в історії класичної філософської думки визначається як абстрактне, однобічне мислення, а вже в наш час було схарактеризовано як «інструментальний розум». Мислення такого типу не продовжує світ, а протистоїть йому, оскільки не входить в образ предмета, адже воно позбавлене продуктивної уяви.

Варто зазначити, що творче начало, продуктивна уява не є чимось зовнішнім відносно думки. Уява не ззовні приєднується до думки, розсудку або розуму, а здійснюється нібито «зсередини»[15]. Завдяки уяві відбувається звільнення думки від панування наявної реальності, завдяки уяві людина здатна увідповіднювати себе до будь-якого предмета. Тобто здатна набувати будь-якого образу, проте для цього необхідною є трансформація способу буття людини. Запитування про критичне мислення, яке намагається одночасно уникнути запитування про онтологічні засади людського буття,

перетворюється на пошук інструментів для мовної гри, яка може бути цілком байдужою відносно мислення. Якщо ж нас цікавить саме мислення, то тут не обійтися без вирішення питання про суб'єкта цього мислення. Творчий характер мислення забезпечується саме присутністю цілісної суб'єктності. В іншому випадку творче начало починає протистояти мисленню як інтелекту у вигляді інтуїції, ірраціональної фантазії або суб'єктивної креативності.

У результаті маємо, з одного боку, нетворчий, репродуктивний, машиноподібний інтелект, а з іншого – несвідому, спонтанну та нерозумну фантазію. Тобто ми маємо справу з «розщепленим» суб'єктом, у життєдіяльності якого паралельно співіснують «нетворчий інтелект» і «нерозумна креативність». Істиною творчості проголошується «нерозумне». Однак варто прислухатися до М. Фуко, який писав, що безумство є лише моментом, який не може підмінити собою креативність: «творчість невпинно витісняє його за власні межі; *де є творчість, там немає місця безумству*»[16].

Показово, що критичність «розщепленого» індивіда водночас може співіснувати поряд із жорстким конформізмом, підпорядкованістю наявному стану речей. Критика без мислення виявляється непродуктивним, безсильним вербалізмом, метою якого є задоволення приватного інтересу. Причому далекого від моральних імперативів.

Дійсна критична позиція в царині мислення передбачає самообмеження, смиренність. Важливими характеристиками теоретичного мислення є смиренність і здатність до самовідданості. Ці якості суб'єкта мислення необхідні для того, щоб розкрити предметну об'єктивність і заразом відтворити сутність самого предмета, а не наше наперед сформоване його бачення та розуміння. І тут, для того, щоб безкінечно не відтворювати симулякри, необхідною є творча уява.

Подібне самозабуття є передумовою розкриття місця для самовиявлення сутності предмета. Людська душа та постає цим місцем, через яке все у світі набуває можливості набути власне (своє) місце. У цьому контексті можна сказати, що призначенням людини як мислячої істоти є завдання поступитися місцем. Вона творить місця, у яких речі набувають голосі починають звучати.

Перебуваючи «при сутності» речей, людина розгортає власну сутність. Роль творчої уяви полягає в тому, що мислення в самозабутті досягає дійсної відданості предмету. Одиничне, однобічне й ізольоване в цій ситуацій підіймається до повноти всезагального. Через це одинична свідомість відкриває для себе шлях філософського мислення.

Зазначимо, що розрив «кокону» абсолютизації індивідуальної свідомості є передумовою формування *самосвідомості*. У сучасній літературі поширеним є ототожнення останньої з поняттям «самосприйняття». Проте, самосвідомість передбачає вихід за межі психологічного досвіду самосприйняття. Самосвідомість має суспільну природу, адже недаремно людина як суспільна істота має таку атрибутивну властивість, як здатність ставитися до себе як до «іншого». Ставлення до себе в людського індивіда формується одночасно зі ставленням до «іншого». Розвиток «Я» неможливий поза горизонтом «Ти». Соціокультурний досвід показує, що без «Ти», без іншого, не формується і «Я». З огляду на зазначене, можна дійти такого висновку: розвиток свідомості та самосвідомості є нерозривно взаємопов'язаними. Розумне мислення засвідчує їх єдність. Розум у такій ситуації – «це вище поєднання свідомості та самосвідомості, тобто знання про предмет і знання про себе». Проте для досягнення цього індивід має ввести себе в образ культури, або, інакше кажучи, стати індивідуалізованою історією. Таким чином, він підноситься до рівня всезагального, а самосвідомість тоді, на думку Г. В. Ф. Геґеля, може бути визначеною як погляд на себе не як на деяку особливу, відмінну від інших, а як на існуючу по собі, всезагальну самість.

Зазначені контури творчого мислення з необхідністю виводять нас на проблему освіти. Так, Г. В. Ф. Геґель вважав, що для освіти властивою є *форма всезагального*, тобто «мислення взагалі». Варто відзначити актуальність цієї думки.

По-перше, згідно з поглядами сучасних дослідників, головним завданням освіти має бути завдання *навчити мислити*. Згадаймо, що в середині минулого століття подібне розуміння сутності освітньої справи

обстоював Е. В. Ільєнков, який переконливо обґрунтував тезу про те, що «школа має вчити мислити». Відповідно до цих міркувань, саме введення в освітній простір мислення як діяльнісної здібності і як принципу розвитку всіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір свободи.

По-друге, такі, здавалося б, різні справи, як *мислення* і *навчання мислити,* за своєю суттю є тотожними. Наприклад, у Г. Драйден та Дж. Вос у праці «Революція в навчанні», завданням освіти, окрім навчити *мислити,* постає *навчити вчитися*.[17] Формулювання подібної мети освіти означає, що її результатом може бути не певна сукупність *готових* знань та інформації, а здатність самостійно вчитися.

Особливої важливості подібне визначення завдання освіти набуває в сучасних умовах прискореної трансформації глобального світу, коли запам'ятовування жорстких алгоритмів діяльності прирікає людину на поразку в умовах «динамічного світу». Знання без розуміння виявляється сьогодні набагато більш небезпечним, ніж у минулому. У цій ситуації людина, як писав у наприкінці XX ст. П. Друкер, має насамперед *навчитися вчитися*. «Інакше кажучи, найважливішим стає не певний конкретний навик, – писав стосовно цього дослідник, – а універсальний навик використання знань та їх систематичного засвоєння як основи для продуктивної праці та професійних досягнень»[18].

У контексті цих міркувань стає зрозуміло, що зорієнтованість на *ретрансляції* чітко визначених навиків і готових знань є хибною, оскільки в «плинному світі» ніхто не знає, які знання та навики будуть потрібні людині через десять чи двадцять років, ніхто не знає, які конкретні життєві та виробничі завдання їй потрібно буде вирішувати. Натомість, здатність не лише швидко орієнтуватися в нових умовах, а й породжувати їх, залежить від набутої в межах освіти *здатності вчитися та мислити самостійно*. Ці два моменти не сильно відрізняються один від одного. Вчитися, на думку М. Гайдеггера, означає приводити свої справи та вчинки у відповідність із тим, що звернене до нас по істині. Однак для того, щоб мати здатність мислити, ми

маємо вчитися. «Мисленню ми вчимося, дослухаючись до того, що дано для думки»[19].

Таким чином, вчитися мисленню людина може дослухаючись до «сплячих образів» речей, розвиваючи небайдуже ставлення до них. На думку Ж. Дерріди, без встановлення відповідності між істинністю речей та істинністю людини все людське є по-справжньому неможливе, а насамперед неможливими постають навчання та мислення. Інтерпретуючи текст М. Гайдеггера «Що зветься мисленням?», Ж. Дерріда дав таке визначення: «вчитися – це означає повертати те, що ми робимо, у відповідність в нас з істотним». Зазначимо, що обоє мислителів тлумачать навчання в контексті істотності буття як людини, так і речей. Повнота речі може бути виявлена як увідповіднення себе її образу, а через це і до того, що є в нас істотним.

З огляду на вказані міркування щодо мислення і в його контексті сфери педагогічного мислення, В. С. Возняк зазначає, що справа педагога полягає у введенні *прихованої повноти* свого «предмета» в «житло людини», тобто у світ культури. Справа, покликання педагога – це не конструювання, збирання за частинами, а навпаки – цілісне умоглядне бачення прихованої повноти людської сутності та включення її в простір культури. Він розуміється як спосіб найрізноманітніших звернень людей один до одного, і тим самим, до самих себе. Найцікавішим моментом у цьому філософ вбачає, що: «мислення (тобто діяльність, мисленнєва діяльність і діяльне мислення) педагога має відповідати не лише своєму “предмету”, а й *бути тим же самим*, що він, педагог, викликає в учнів, до чого він залучає своїх учнів: адже саме воно (разом з учителем) у кожному предметі вивчення (мова, математика, література, географія, біологія, історія) повинні *відповідати образам, які сплять у них, і вводити їх приховану повноту в житло людини*, тобто адекватно розпредмечувати (а не використовувати, препарувати, запам’ятовувати схеми утилізації для бездумного просиджування на продаж – на оцінку)»[20].

Отже, дійсно самостійне (критичне, творче) мислення постає взаємопов’язаним зі здатністю увідповіднити себе повноті істотного. Подібна

цілісність не дається нам в емпіричному досвіді, суто практичній діяльності. Уява, або «мислення образами», є необхідним складником розумного мислення. Тобто уява, творчість і фантазія є не просто складниками, частинами, а насамперед способом цілісного самовиявлення особистості.

Розкладання ж, як зазначалося вище, є справою розсудку. Завдяки творчій уяві критика постає не індивідуальною примхою, а розгортається в контексті універсального. Інакше кажучи, критичне мислення, щоб залишатися мисленням, має спиратися не на партикулярне (індивідуальне), а на універсальне (суспільне). Поза суспільним інтересом критика стає критиканством, тобто поверховим аналізом. Недарма останнім часом проблеми суспільства розглядаються в термінах творчої уяви.

Варто зазначити, що традиційно соціально-політичний дискурс вважають ареалом існування критичного мислення. Проте аналіз підтверджує, що уява і тут відіграє важливу роль. Спираючись на дослідження «соціологічної уяви» Ч. Р. Міллса, відомий соціолог П. Штомпка трактує її як здатність зв'язувати розрізненні елементи в цілісну систему. На його думку, «соціологічна уява» – це здатність розпізнавати та відчувати взаємозв'язок усього, що відбувається в соціальному житті, з усіма структурними, культурними й історичними умовами та передумовами, а також із діями, які вчиняють у цих умовах окремі або колективні соціальні суб'єкти, які утворюють насамкінець соціум (суспільство) в усій його складності та багатоманітності.

Таким чином, поза творчою уявою критично осмислити наявний соціальний порядок неможливо, адже без творчого начала неможливо вийти за межі наявного. Тут необхідно уявити себе поза цим порядком, поглянути на нього ззовні або, висловлюючись у термінах класичної філософії, поглянути на суспільство *sub specie aeternitatis* (з точки зору вічності). Така позиція і робить мислення критичним відносно всіх спроб абсолютизувати наявне.

Зазвичай творчість розуміється як дещо таке, що виходить за межі норми людського існування, тобто як певна аномалія. Втім, подібні переконання спираються на припущення, згідно з яким нормальним, природним є

репродуктивне, нетворче існування людини. Нині, коли заклики до «креативності» є звичною частиною наших буденних справ, творчість одночасно сприймається як один з найцінніших і найрідкісніших ресурсів та як те, що є основою економічної діяльності. Проте «творче руйнування», на якому ґрунтується підприємницька активність, суттєво відрізняється від дійсної творчої діяльності. Капіталізм, сутністю якого, є «творче руйнування», призводить до нівелювання творчості, його машинізації та утилізації. Збільшення попиту на творчість обертається її витісненням та підміною інноваційною креативністю.

«Креативна епоха» («постіндустріальна», «інформаційна», «постекономічна») розгортається при збереженні індустріальних та навіть аграрних способів виробництва. Вона можлива винятково як елемент глобального розподілу праці. І якщо так званий «креативний клас» вважає креативність своєю повсякденною справою, то це відбувається завдяки тому, що здебільшого люди на планеті й далі стикаються з креативністю переважно в сфері споживання. Вони дотичні до креативної праці як її споживачі, як ті, хто утилізує готові результати праці «креативного класу» та обслуговує його. В такому випадку різноманітні міфи про творчість, наприклад, уявлення про винятковість творчих здібностей, виправдовують такий стан наявної соціальної системи, при якому маси позбавлені можливості та потреби у дійсній творчості, і вона у формі креативності стає надбанням невеликої (порівняно з населенням планети) групи людей.

З огляду на це, навряд чи можна всю повноту творчості нівелювати до меж затребуваної економікою креативності. Звичайно, сьогодні креативність дійсно постає визначальною рисою сучасного економічного розвитку, але вплив ринку не залишається без наслідків для творчої діяльності. Те, що репродуктивна активність постає нині нормою, а творчість виступає чимось незвичним і неприродним, є одним з важливих симптомів хворобливості сучасного суспільства та становища людини в ньому. Попри розповсюджені заклики до креативної, інноваційної діяльності та «креативної економіки», наявна соціальна система продовжує відтворювати себе переважно через

нетворчу, репродуктивну активність індивідів. Глобальний розподіл праці дає змогу сконцентрувати в межах небагатьох країн джерела «інноваційної», «креативної економіки», що уможливлюється завдяки консервації в інших країнах індустріального або навіть аграрного способів виробництва. Широко розрекламоване пришестя «постіндустріального суспільства» поки що здійснюється в межах локального простору на фоні індустріальної та аграрної системи виробництва. Саме в цих межах відбувається інтенсивне продукування міфологічного дискурсу креативності. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останніми роками значно збільшилася кількість праць, присвячених дослідженню креативності, в яких вона розглядається здебільшого як основний ресурс економічного життя. Серед них можна виділити праці Дж. Хокінза «Креативна економіка», Р. Флоріди «Креативний клас», К. Нордстрема і Й. Ріддерстрале «Бізнес в стилі фанк». Для нашого дослідження важливо здійснити смислове розрізнення *творчості* та *креативності* як двох способів репрезентації людської сутності.

У наш час розмови про креативність, творчість набувають значення суто в термінах економічного дискурсу. Подібна ситуація спостерігається у багатьох соціально-гуманітарних науках. Так, американські дослідники Ґ. Драйден та Дж. Вос у своїй відомій праці «Революція в навчанні» стверджують, що сьогодні світ потребує «спеціальної дієти – нових революційних ідей», але у школі і дотепер нас не вчать «найважливішому в житті предмета – як творити нові ідеї»[21]. Рухаючись у цьому напрямі, дослідники визначають ідеї як нові комбінації старих елементів. Подібне визначення майже повністю збігається із розумінням інновацій Й. Шумпетером, який вважав, що нововведення є нічим іншим як новою комбінацією старих елементів. У сучасних дослідженнях перспектив сфери освіти економічні імперативи присутні імпліцитно. Згідно з цими імперативами передбачається, що освіта не може мати інших цілей, крім ефективної адаптації людини до потреб розвитку економіки.

Показовим є те, як Ґ. Драйден та Дж. Вос розуміють процес творення нових ідей. «Усі найбільші в історії ідеї та винаходи, – зазначають вони, – очевидно, мають одну спільну рису – усіх їх породив людський мозок. І якщо мозок має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегруповувати інформацію в новий спосіб – творити нові ідеї»[22]. Згідно з таким ототожненням діяльності мозку з процесами обробки інформації немає нічого дивного в тому, що вже сьогодні інформацію перегруповує вже не людський мозок, а машина (штучний інтелект). Ідеї тепер породжує не людський мозок, а штучний інтелект. Подібна редукція людського мислення до діяльності мозку, а пізніше і до діяльності машини, обумовлена тим, що «творення ідей» жорстко зумовлене економічними детермінантами. Як стверджують дослідники, нічого нового створити неможливо, можна лише перекомбіновувати старі елементи. Таким чином, відбувається консервування наявного соціально-економічного режиму існування, всередині якого «мозку» залишається сипати бісер нових ідей.

Відповідно до поглядів Ж. Ліотара, в сучасному суспільстві знання дедалі більше буде змушене трансформуватися у форму інформації – для того, щоб мати можливість вільно циркулювати в різноманітних інформаційних мережах. Як наслідок, відбувається екстеріоризація знання щодо того, хто «знає». Це означає, що процес пізнання тепер не пов’язаний із розвитком особистості. Віднині знання виробляють, щоб у подальшому воно було проданим, спожитим для того, щоб набути вартості у новому продукті. Отже, ставлення до знання набуває вартісної форми: знання стає значимим не саме по собі, не заради істини, а для того, щоб з його допомогою збільшити прибуток.[23] Приблизно те ж саме стверджували Ґ. Драйден та Дж. Вос, коли описували принади «творення нових ідей».

У працях Ж. Бодріяра розкривається залежність креативної діяльності від стратегій розвитку «суспільства споживання». Мобілізація креативної активності виявляється тісно взаємопов’язаною із характером споживання в сучасному світі. На думку французького дослідника, сучасна стадія капіталізму визначається суперечністю між потужними можливостями

виробництва та необхідністю збуту вироблених товарів. На цьому етапі «творче руйнування» переміщується в середину товару у формі «запланованого старіння». Креативність виявляється затребуваною саме для того, щоб надати товару нового значення, і через це вплинути на процес формування нових потреб у споживача. Під тиском «керованого старіння» термін функціонування товару значно зменшується. Річ або інформація виробляються для того, щоб майже одразу бути витісненими новими речами або новою інформацією. Прискорена циркуляція товарів робить їх майже ідентичними одне одному та позбавленими сенсу. Для того, щоб привернути увагу споживача до певної речі або інформації, креативною індустрією постійно виробляються нові знаки, що ще більше нагнітає «креативну лихоманку».

У сучасній науковій літературі існують дослідження, присвячені розрізненню творчості та різноманітних форм креативності. Звичайно, досить поширеним є використання терміна «креативність» як синоніму «творчості». Проте навіть в економічних дослідженнях зустрічаються спроби здійснити змістовне розрізнення творчості та креативності Так, Л. Федулова, узагальнюючи різні точки зору в межах аналізу креативності, робить такий висновок: демонструючи свою типологічну схожість з творчістю, креативність, однак, має свою специфіку на теоретико-методологічному, функціональному і практичному рівнях. Саме креативність можна вважати однією з рушійних економічних сил розвитку як соціально-економічної системи загалом, так і окремого підприємства зокрема.

Одним з найпомітніших моментів відмінності творчості та креативності є те, що одна з них, умовно кажучи, є способом реалізації універсальних потенцій буття, а друга – суб’єктивних приватних інтересів. У творчості відбувається приведення людини у відповідність з субстанційними засадами світу, а у креативності – приведення світу у відповідність до індивідуальних або групових потреб. Творчість прислуховується до логосу світу, натомість креативність нав’язує йому свій голос. Зосередженість на всезагальних формах розвитку людини і світу надає творчості можливість бути дотичною

до вічності. Через це вона постає своєрідною практикою втечі від смерті, практикою оволодіння часом. Для креативності важливим є результат, час існування якого досить обмежений. Вона зорієнтована на скороминущу мить, а не на вічність.

Творчість не існує у вигляді певного інструменту, що може бути відділений від людини та тих суспільних відносин, в яких вона перебуває. Присутність творчості безпосередньо репрезентована у способах буття людини і її відносинах з іншими людьми. Тому творчість обов'язково супроводжується зміною людини і суспільства. В такому ракурсі заклики до творчості одночасно є закликами до самотрансформації людини і суспільства. Дійсне бажання і готовність зробити творчість повсякденним способом нашої життєдіяльності обертається відкритістю до постійного самооновлення, що може суперечити сталим, наявним формам соціальної системи. Проблема у тому, що будь-який наявний соціальний порядок прагне видати себе за природний, вічний та незмінний. Отже, збереження наявної соціальної ієрархії передбачає приборкання творчості, виведення її за межі повсякденного існування індивідів. У таких умовах творчість локалізується в обмежених сферах соціальної системи та допускається у контрольованих формах.

Сучасна міфологія креативності відповідає зазначеній меті. Розглянемо деякі міфи, що нині утвердилися щодо творчості. Почнемо з того, що творчість розглядається як здібність окремого індивідуума. Цей міф можна визначити як міф про творчість як індивідуальну здібність. Уявлення про приватизацію продуктивної діяльності пов'язане з притаманним нашому часу індивідуалізмом, що супроводжується розщепленням цілісності суспільного існування. Звідси випливає переконання, згідно з яким окрема людина виступає тим началом, з якого повинно починатися дослідження будь-яких соціально-культурних процесів. Саме суспільство мислиться в такому ракурсі як сукупність або в кращому випадку взаємодія атомізованих індивідів. Тобто суспільство постає результатом просторової взаємодії індивідів, що передують йому.

Подібна методологічна позиція своє найбільше поширення набуває в межах ринкового наративу. Найбільш повно вона втілюється у моделі економічної людини (Homo economicus). У цих межах основна увага зосереджується на людині-підприємці, що постає вихідним джерелом економічної активності. Подібна індивідуалістична настанова давно вже співіснує з іншими, критичними щодо неї напрямами. Притаманне сьогоденню побутове уявлення про домінанту індивідуального, приватного над суспільним, публічним знаходить своє вираження у поглядах на творчість, як те, що концентрується виключно на боці першого. Як наслідок, відокремлений індивід, взятий сам по собі, виявляється носієм творчих здібностей, що протистоять деспотичному і репродуктивному суспільному началу.

На противагу цьому необхідно зазначити, що будь-який індивід виникає та існує як суспільна істота. Не до-соціальні, автономні індивіди утворюють суспільство, а навпаки, вони виокремлюються з суспільства, «відпадають» від нього тільки тоді, коли вже сформувалися в його лоні. Саме виникнення питання про первинність суспільного або індивідуального має сенс як нефілософська, специфічна проблема. Адже суспільне та індивідуальне є двома виявленнями одного й того ж – спільного існування людей.

Якщо ми розумітимемо суспільство як взаємодію індивідів, в якій вони, передусім, творчо виробляють не просто речі, а самих себе, тоді стає зрозумілим, що протиставлення людини соціуму, наявній соціальній системі є результатом спотворення її відносин з іншими людьми. Теза про те, що суспільство є сутністю людини, означає ніщо інше як те, що людське існування має не індивідуальний, а суспільний, тобто спільний з іншими людьми, характер. Якщо звернутися до витоків становлення людини взагалі або дитини зокрема, можна побачити, що їхнє становлення має чітко виражену суспільну сутність. Розвиток людського в людині можливий тільки в контексті спільної з іншими людьми діяльності. Так, для первісної людини – це плем’я, для дитини – дорослі. Людина відособлюється від інших людей, від колективу, тільки на основі сили цього ж колективу. Особистість постає тим індивідуумом, що зміг зробити рід людський (суспільство) основою власного

буття. Причому цією основою постає не просто наявний колектив (соціум), а історичний розвиток людства взагалі.

Ця внутрішня співпричетність роду людському знайома нам усім на прикладі совісті. Досвід совісті робить мене причетним не тільки моєму власному інтересу, так само він виводить мене за межі інтересу того колективу, до якого я реально належу. Адже навряд чи можна було б назвати совістю той душевний вимір, що відступає перед натиском колективного егоїзму, сприймає його інтерес як абсолютну межу. Совість як «спільна вість» розгортається у творчому зусиллі виходу за межі наявного існування через звернення до себе, як до іншого і до інших, як до себе. Без цього творчого зусилля ніякої совісті немає. Є тільки знеособлений, формалізований, готовий зовнішній імператив, що визначає правила поведінки в певних ситуаціях.

Для елементарного виживання людина потребує іншої людини. Тим більшою стає ця потреба для творчої діяльності. Творчість не замикається всередині окремого «я», воно завжди передбачає зверненість до іншого. В цьому значенні творчість і є здатністю стати іншим. Ось чому творчість передбачає відкритість світу – для неї немає нічого принципово чужого. Творчість є інтерсуб'єктивною, вона є міжособистісною справою, тобто співтворчістю.

Іншим міфом, що логічно випливає з попереднього, постає міф про винятковість творчих здібностей. Уявлення про те, що творчість – доля небагатьох, вкорінене в наявному розподілі праці, що бере свій початок з часів формування рабовласництва. Починаючи з того часу, творчість культивується на боці «вільних», натомість репродуктивна праця постає обов'язком тих, хто примушений виконувати накази «вільних». На одному боці культивується активність, відповідальність, мужність і уява, на іншому пасивність, підпорядкованість, покора і здатність відтворювати задані згори накази. Тому в історії людства представники творчих професій здебільшого походять з так званих «вищих» прошарків суспільства. В добу глобалізації, коли здійснюється глобальний розподіл праці, зазначена дихотомія творчості та репродуктивності, панування і покори відтворюється в масштабах всієї

планети. Ця тенденція втілюється у моделі одночасного співіснування на одому боці «аграрного» та «індустріального» суспільства, а на іншому – «постіндустріального». В межах останнього праця нібито перетворюється на «креативну працю». Втім, у подібного розподілу немає природної основи. Тут йдеться про суспільно-економічні засади того факту, що нині творчість так і не стала повсякденною нормою людського буття, а концентрується виключно на боці «креативного класу».

З огляду на зазначене, стає зрозумілим, чому також поширеним є міф про анормальність, девіантність творчості. Якщо існуюча соціальна система зацікавлена у відтворенні нетворчих, репродуктивних способів повсякденного існування людини, тоді зрозуміло, що творче начало буде сприйматись як те, що виходить за межі норми. З цього приводу достатньо пригадати поширені спроби пояснити здобутки творчих особистостей їхніми девіаціями: шизофренією, алкоголізмом, гомосексуалізмом тощо. Проте творчість неможливо пояснити, виходячи з певних психофізіологічних рис людини, адже вона має суспільну природу. Врешті-решт, психічно хворих людей набагато більше, ніж видатних творчих особистостей.

Необхідно розглянути творчість як норму людського буття, причому не як встановлену навколишніми умовами існування норму, не конвенціональну норму, а як адекватний спосіб людського розвитку. Людина стає людиною тільки творчо. Репродуктивно цей процес не відбувається. Отже, творчість – це норма людського буття, а репродуктивне, нетворче існування є його спотворенням, викривленням. Поза розумінням творчості як способу розвитку людини неможливо зрозуміти її сутність. Розвиток людини відбувається як саморозвиток, тому він співпричетний свободі та творчості. Творчості без свободи немає, так само і навпаки: свободи без творчості не існує. Звідси стає зрозумілим, що творчість як спосіб людського буття є первинною щодо репродуктивних форм діяльності, адже без творчості немає і людини.

Розмова про творчість неминуче виводить нас на проблему розвитку людської особистості. Поза людиною, її буттям творчість постає чимось ірраціональним і принципово незрозумілим, деякою надособовою силою. В

цьому ракурсі стає очевидним, що дійсна творчість є розвитком вільної людської особистості, що має не індивідуальноприватний характер, а, навпаки, універсально-всезагальний. Творчість – це не те, що робить мене несхожим на всіх інших (абстрактна індивідуальність), а те, що робить мене особливим представником роду людського (конкретна індивідуальність), робить мене персоніфікацією всезагальної основи людського буття. Значущість творчості полягає у тому, що в ній відбувається збереження і розширення всезагальних способів людського існування. Тому в особі видатних творчих особистостей ми зустрічаємося не з індивідуальними особливостями того або іншого індивіда, а точніше із всезагальними формами людського. Увага до всезагального дає змогу зрозуміти чому видатні витвори науки або мистецтва мають значення, що перевищує межі часу, в якому їх було створено. Саме тому вони зі свого локального часу мають можливість звертатися до нас і через це стають нашими сучасниками. До того ж, ми можемо бути сучасними, стати відповідними нашому часу тільки через творче звернення до них.

Наступним поширеним міфом про творчість є впевненість у тому, що творчість – це обов'язково створення нового. Цей міф містить ще одне припущення, яке необхідно прояснити. Якщо під час визначення творчості основна увага зосереджується на створенні нового, тоді творчість сприймається у вигляді результату, а значить як засіб, а не самоціль. Увесь творчий процес із притаманною йому самотрансформацією суб'єкта творчої діяльності залишається осторонь. Саме в такому вигляді сьогодні відбувається піднесення креативності, як засобу або самореалізації людини, або розвитку економіки. В будь-якому випадку творчість (її результат) постає засобом. Відповідно творча діяльність починає підпорядковуватися зовнішній щодо неї меті. У межах такої утилітарної діяльності навряд чи йдеться про самооновлення людини, суб'єкта цієї діяльності. В процесі утилітарної діяльності і сама людина постає не самоціллю, а тільки засобом для досягнення зовнішньої мети. Але творчість не може бути виключно засобом, не може бути чимось службовим, не перетворюючи свого суб'єкта на дещо

вторинне і несуттєве, на ресурс, що повинен бути спожитий, утилізований певним знеособленим процесом.

Обмеження творчості виробленням нового є продовженням новоєвропейської тенденції протиставлення традиції і сучасності. Відповідно до цього протиставлення, все, що стосується модерну, повинно бути зв'язаним з прогресом, творенням нового, нав'язливою активністю людини. Натомість на боці традиції зосереджуються зворотні моменти: пасивність, споглядальність, догматичне відтворення наявних норм та знань. Отже, нове проголошується в будь-якому випадку кращим за традиційне. Некритичне відтворення новоєвропейських тенденцій нині не усвідомлює того, що нове бере свій початок у наслідуванні традиції. Остання не зникає. Якщо про це забувають, тоді навіть небажана традиція несвідомо відтворюється в новому, що призводить до того, що нове виявляється лише на поверхні таким, а змістовно залишається тільки новим декоруванням традиційних способів людського існування.

Коли людина дійсно відтворює живий досвід традиції, вона не може робити це не творчо. Продовження живої традиції так само є творчістю. Інша справа – традиціоналізм, що відтворює спотворену, мертву традицію, яку креативно використовують для легітимізації власних егоїстичних інтересів. У традиції творчість необхідна для того, щоб відтворити адекватний зміст минулого, не привносячи у нього приватні перекручення та невластиві йому нашарування. Через це традиція стає сучасною, минуле тут розкриває смисл теперішнього, звертається до сучасної людини і свідчить про неї інколи набагато більше ніж, злободенні питання повсякденності. Натомість традиціоналізм користується застиглою, мертвою традицією для того, щоб теперішнє перетворити на минуле. Творчість тут постає зайвою, інакше вона виявіть абстрактність, схематичність того, що намагаються видати за живу спадщину традиції. Саме тому традиціоналізм, на відміну від традиції, супроводжується «символічним», а часто і фізичним насиллям. Отже, творчість є необхідною не тільки для створення нового, а і для будь-якого дійсного занурення у минуле. Або ще інакше: творчість необхідна для

занурення у будь-який культурний зміст, звичайно за тієї умови, що ми дійсно потребуємо самодостатніх культурних смислів, а не інструменталізуємо її зміст для того, щоб отримати бажаний нам результат.

Ще один поширений погляд на творчість пов'язаний з тим, що її уявляють як одну з багатьох здібностей людини. В такому випадку творчість розглядається поряд з інтелектуальними та академічними здібностями, соціальними, художніми або духовними. Особливо яскраво ця диференціація простежується у розрізненні творчості та мислення, креативності та інтелекту. Відповідно мислення, наприклад, може тлумачитися нетворчим, а творчість бездумною. Здається, що саме подібні настанови підштовхують до того, щоб шукати джерело творчості у безумстві, а ідеал мислення вбачати в машині, нехай навіть і в електронній.

Творчість є інтегральною якістю будь-якої людської здібності, яка розвинена до загальнолюдського рівня. Там, де мислення відбувається поза творчістю, ми маємо справу саме з вузьким, оберненим мисленням, тобто з розсудковим інтелектом, що, як доводить уся історія класичної філософії, є недійсним мисленням. І, напевно, саме тому його здатна відтворювати навіть машина. Але якщо ретельно придивитися до людського життя, тоді, крім факту роз'єднаності людських здібностей, можна побачити не менш переконливі факти їхнього взаємопроникнення. Концентрація уваги на розрізненості людських здібностей дає змогу відволіктися від їхнього суб'єкта, тобто від особистості, що виявляється дуже зручним у процесі утилізації та використання зазначених здібностей. Однак реальна життєдіяльність людини вимагає її цілісної присутності у будь-якій із своїх здібностей. Те, що не тільки є прийнятним, але навіть і вимагається в ситуації використання певних якостей людини, виявляється неприйнятним у ситуації, яка передбачає присутність цілісної людини, а не певного її параметру. Наприклад, у самодостатній ситуації міжособистісного спілкування, де ми очікуємо зустрітися саме з цілісною особистістю, а не її частковими проявами.

Таким чином, здібності набувають цілісності в особі свого носія – людини. Всі вони є здібностями певного суб'єкта, якого ні в якому разі не

можна уявляти сукупністю або його здібностей, або звичок, або потреб та інтересів. Проблема і перевага людини полягає саме у тому, що вона завжди дещо більше, ніж сукупність частин, з яких вона складається. Людина – це ціле, а не сукупність частин. Причому вона є цілим, тобто цілісно присутня у будь-який своїй частині. Тому і можна говорити про те, що дивиться око, але бачить людина, слухає вухо, але чує людина. Теж саме стосується і мислення і праці – не рука працює та не мозок мислить (або комбінує ідеї) – суб'єктом цих процесів постає людина. Звідси випливає: уявлення про роздільність людських здібностей спираються на уявлення про їх знеособленість. Тобто вважається, що певна здібність, певна обдарованість існує нібито паралельно і майже незалежно від людської особистості. А значить, шляхи розвитку певної здібності або обдарованості майже не передбачають розвиток суб'єкта цих здібностей.

Якщо припустити, що творчість є адекватним способом людського буття, без якого немає і людського в людині, тоді повинно бути зрозумілим, що втрата особистісного начала рано чи пізно призведе і до втрати здібностей. В іншому випадку людина постає носієм певних здібностей, в нашому випадку творчості, яка усього-то паразитує на індивідуумах. А якщо припустити, що творчість є властивістю надособистістних сил: природи, субстанції або нації, тоді людина взагалі виявляється таким собі ретранслятором зовнішнього щодо неї змісту. В такому випадку розмова про людську творчість втрачає будь-який сенс. Входження людини у світ не може відбуватись поза творчістю, втім, наявні соціально-економічні умови існування накладають на неї додаткові нашарування, в результаті яких творчість сьогодні постає у вигляді креативності. Обидві вони постають способами репрезентації сутнісних сил людини та відношення до світу. Проте креативність постає оберненою формою творчості, перекрученим ставленням людини до світу, інших людей та до самої себе. У творчості відбувається перетворення не тільки зовнішнього світу, а і самого суб'єкта творчої діяльності. Тому тут наявне «ego» людини виступає тим, що повинно поступитися своїм місцем смислам світу. Натомість креативність спрямовує активність індивіда від непорушного «ego» у

зовнішній світ. Перетворенню підлягає тільки останній. Тому, на нашу думку, креативність може здійснюватися поза розвитком цілісної людської особистості.

3.2. Філософія як практика свободи

Загальновизнаним стає сприйняття сучасного світу в параметрах невизначеності, хаосу та плинності. Даний перелік характеристик маніфестує втрату людством здатності пізнавати дійсність, знаходити у ній чіткі орієнтири. В результаті, світ вислизає від нас. Некласична гуманітарна думка доклала безліч зусиль для того, щоб подолати «гносеологізм» Просвітництва, але, одночасно з деструкцією розуму, який пізнає, ми спотворили зв'язок людини і світу. Це стало особливо помітним в умовах унеможливлення дії традиційних механізмів соціалізації людини внаслідок прискорених змін суспільства. Якщо раніше передача досвіду від одного покоління до іншого здійснювалася переважно у готових формах авторитету, то сьогодні готова форма знання перестає доходити до адресату. В цих умовах освіта перестає просвіщати. У свій час С. Аверинцев описав цю ситуацію наступним чином: «Поки ми ставимо мости над річками невігластва, вони змінюють своє русло, і нове покоління входить в світ взагалі без ієрархічних апріорностей». Відсутність «ієрархії апріорностей» є нічим іншим як відсутністю культурних канонів, що закладають умови для творчості людської самості. Так, наприклад, давньогрецький філософ Платон вбачав ієрархію апріорностей в ідеях, а І. Кант – в апріорних категоріях розсудку. Згідно з цими мислителями, саме ієрархія культурних канонів обумовлює людське світосприйняття і світорозуміння.

Введення людської душі у величний та ієрархічний космос культурного канону відбувається як розвиток людської особистості, як розвиток людського в людині. Проблема полягає у тому, що без усвідомлення логіки розвитку людської суб'єктності, без роботи мислення ввести індивіда в культуру не можливо, а значить, відбувається спотворення логіки організації освітньої справи. Поза розумінням цієї логіки людину приводять до наперед заданого шаблону, її знову і знову змушують брати участь у масштабних експериментах щодо виготовлення «нової людини». Система освіти, так або інакше, завжди брала участь у процесі формування і ретрансляції зразків і способів

сприйняття світу. Проте є два різних шляхи формування людського світогляду: він може формуватися завдяки спеціалізованій діяльності виховання або завдяки становленню такої універсальної здібності як мислення.

У вітчизняній літературі поширеним є інструментальне відношення до освіти, відповідно до якого вона постає засобом, об'єктом, ресурсом різноманітних соціально-політичних або економічних проектів. Так, наприклад, Р. Олексенко та Ю. Васюк пишуть: «Незаперечною здавна є істина: система освіти – один із основних чинників трансформації українського суспільства, запорука його входження у світовий соціокультурний контекст, а модернізація цієї системи передбачає здійснення цілого комплексу заходів, який слугує механізмом переведення освітньої галузі на якісно новий рівень». Покладаючи на освіту відповідальність за «трансформацію суспільства» і «входження у світовий соціокультурний контекст», дослідник, випадково чи ні, чітко задає межі розвитку особистості. Тому немає нічого дивного у тому, що під освітнім середовищем він розуміє «систему впливів і умов формування особистості за заданим соціальним зразком». Одразу ж мова йде і про «забезпечення можливостей її розвитку, що містяться в суспільному і просторово-предметному оточенні»[24], але зрозуміло, що цей розвиток можливий тільки у відповідності до «заданого зразку».

Інші дослідники вважають за необхідне покласти на освіту завдання зміцнення державних основ за допомогою формування еліти. «У XXI ст., – пише П. Давидов, – як ніколи раніше, перед освітою постало завдання сформувати еліту (гуманітарну, економічну, технічну, політичну), що споконвічно визнавалося мотивацією зміцнення державних основ. Ставка робиться на молодь, проте у період трансформаційних процесів у соціально-економічній сфері під час її навчання потрібно сформувати адекватні ціннісні орієнтири»[25]. Як бачимо, ми знову стикаємося із тим самим бажанням формувати відповідну («елітну») людину із потрібними ціннісними орієнтирами.

В інших випадках на освіту покладається вже відповідальність за національну безпеку. Цікавим є те, що коли освіту, з найкращими намірами, намагаються використати, саме тоді і освіта, і її учасники перетворюються на об'єкт або ресурс. «В системі національної безпеки освіта відіграє величезну та всезростаючу роль. Вона виступає одночасно як об'єкт, ресурс та засіб, який створює, зміцнює фундамент економічного зростання країни та її безпеки»[26].

Інструментальне відношення до освіти цілком логічно вписується у згадувану традицію виховання потрібної людини. В нашій країні виховання часто виявляється інфікованим тоталітарним минулим, в якому людина, її дух перероблялися як мертві, бездушні речі. Для багатьох досліджень тоталітаризму характерним є виявлення такої його риси, як потужне прагнення створити «нову людину». Серед авторів, які писали на цю тему, можна виділити К. Фрідріха і Зб. Бжезинського, Х. Арендт, Р. Арона, К. Лефора. Досліджуючи тоталітарні режими, всі вони виділяють таку його характерну рису, як *недовіру до людини* і прагнення цілеспрямовано формувати, виховувати і перевиховувати людину з метою приведення її у відповідність із наявними соціально-політичними потребами. В такому ракурсі, як писав С. Аверинцев, тоталітаризм є «тотальним проектом перевиховання, як казали в Радянському Союзі, "перековування" людської ідентичності, створення "нової людини"». «Саме досвід тоталітаризму створює особливу алергію проти тактик, надто часто властивих вихователям мас, що і пропонують учням формули для заучування й повторення»[27]. Отже, як бачимо, захопленість «духом виховательства» є небезпечною справою.

Про шкідливість духу виховательства писав В.С. Возняк: «Дух виховательства, свого роду непристойне виховательське свербіння, вкорінений в радянському типові соціальності, був одним з наріжних каменів у фундаменті адміністративно-бюрократичної системи, для якої живі індивіди – це лише пластичний матеріал для усіляких "корисних" впливів, тисків та утисків. Мені видається, що, руйнуючи попередню систему, ми "камінь" цей залишили на місці, не зрушили і навіть по-новому освятили»[28]. Як стверджує В.С. Возняк, людину не можна виховувати, оскільки виховання так чи інакше

пов'язане із зведенням суб'єктного буття до речового рівня. Але, одночасно, вважає він, дитину не можна не виховувати, оскільки індивід не несе в собі від природи свої власне людські якості.

Як попереджав С.Л. Рубінштейн, будь-яка спроба вихователя-вчителя «привнести» у дитину пізнання й моральні норми, минаючи діяльність самої дитини щодо оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку особистості, виховання її особистісних властивостей і якостей. У одній із своїх праць, видатний психолог звертається до діалогу Платона «Менон»: «Скажи мені, Сократ, чи можна людину навчити чеснотам?». Як відомо, відповідь на це питання негативна. Не можна навчити чеснотам. Одночасно Сократ стверджує, що чеснота є знанням, і що її не можна вивчити. Та й самого знання не можна набути шляхом передачі «мудрості» від однієї людини (мудреця) до іншої (учня), нібито переливаючи рідину з однієї посудини в іншу. Для вирішення цієї проблеми С.Л. Рубінштейн пропонує слідом за Платоном переглянути сутність навчання. Він пропонує подивитися на навчання як спільне дослідження: замість догматичного повідомлення і механічного відтворення готових результатів необхідно здійснити спільне проходження шляху відкриття і дослідження. Таким чином, система освіти в основу якої було покладено пасивне сприйняття готових результатів і копіювання визначених зразків, тобто пасивне навчання, повинна бути замінена системою метою якої є розвиток творчої самодіяльності. Проте, для того, щоб педагогіка могла розгортатися на основі принципу творчої самодіяльності, одних побажань недостатньо, необхідно, як вважав С.Л. Рубінштейн, вирішити одну «радикальну філософську проблему», якою є природа істинного людського пізнання і мислення.

Необхідно зазначити, що без вирішення або, хоча б, без усвідомлення багатьох філософських проблем, зміни в системі освіти відбуваються випадково і спорадично. Вже згадуваний С.Л. Рубінштейн вважав, що не тільки трансформація педагогічної практики, але й психологія вкорінена в ту або іншу філософію. Так, наприклад, він писав, що психологія взагалі і

психологія мислення з необхідністю повинна виходити з певної філософської концепції. Адже в історії психологічних вчень про мислення чітко проявляється зв'язок психології з логікою і теорією пізнання (з філософією).

Інший всесвітньо відомий психолог Л.С. Виготський вважав, що будь-яка справжня наука є філософічною до останніх своїх елементів. «Природознавці уявляють, – писав він, – що звільняються від філософії, коли ігнорують її, але вони опиняються рабами в полоні найгіршої філософії, яка складається з мішанини уривчастих і безсистемних поглядів, адже дослідники без мислення не можуть рухатися ні на крок, а мислення вимагає логічних визначень». З точки зору Л.С. Виготського, науковий спосіб мислення вкорінений саме у філософію, адже «лише доведенні до логічної межі, лише філософськи оформлені ідеї відкривають своє істинне обличчя». Дане положення є особливо актуальним для педагогіки і психології, які безпосередньо мають відношення до проблем людського розвитку взагалі та мислення зокрема, а ці проблеми і історично, і по суті завжди із неминучістю виявляються тісно пов'язані з філософськими проблемами»[29].

Можна пригадати, що М. Гайдеггер пов'язував проблему мислення з проблемою навчання. «Що таке навчання?», – запитував він. «Людина вчиться остільки, оскільки вона всі свої справи і вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку звернено по істині». В загальному вчитися і мислити є одне і теж – приведення себе у відповідність з сутністю справи. Саме в горизонті проблеми мислення по-іншому проявляється проблема навчання. Вчити, як говорить М. Гайдеггер, ще тяжче, ніж вчитися. «Чому вчити важче, ніж учитися?», – знову запитує філософ, і відповідає: «Не тому, що вчитель повинен володіти більшою сумою знань і весь час тримати їх напоготові. Вчити тяжче, ніж вчитися, тому, що вчити означає: давати вчитися. Справжній вчитель нічому іншому і не дає вчитись, окрім учитися навчанню. Тому часто його дії також викликають враження, що у нього, власне, нічому не вчаться, якщо під «учитися» раптом розуміють тепер тільки постачання корисними відомостями. Учитель попереду учнів єдино в тому, що йому потрібно вчитися ще набагато більше, ніж їм, а саме: даванню-вчитися.

Вчитель повинен бути здатним на те, щоб стати більшою мірою тим, кого навчають, ніж його учні. Вчитель набагато менше впевнений у своїй справі, ніж будь-хто з учнів у своїй». Отже, так осмислені освіта і мислення позначаються М. Гайдеггером давньогрецьким словом пайдея (παιδεία), під якою розуміється не просто «освіта», не завантаження непідготовленої душі готовими знаннями. Навпаки, справжня освіта захоплює і трансформує саму душу людини, вона трансформує її відношення із світом. Ось чому вчитися мислити одночасно постає як вчитися любити. «Любов, прийняття спочиває в мисленні»[30]. Отже, дійсна пайдея (παιδεία) неможлива без любові.

Цікаво, що латинське слово cultura виникає на основі значення давньогрецького слова παιδεία. Відома метафора Цицерона про обробку поля та обробку душі завершується тим, що він визначає філософію способом обробки душі (cultura autemanimi philosophia est). Пайдейя тут постає культивуванням, вигодовуванням вільної людської душі. «Пайдейа – це терапія або культивування душі, її «логосу» та «діанойї» – здатності переконувати (себе та інших), міркувати, сперечатися (з іншими і з собою), мислити – філософствувати»[31]. Саме на цих началах розпочинається шлях входження у загальноєвропейський контекст.

В контексті взаємозв’язку філософії і мислення в інакшому світлі розкривається зв’язок філософії і педагогіки. Зазвичай, якщо цей зв’язок усвідомлюється, то у формі зовнішнього відношення, коли філософія надає абстрактні, теоретичні узагальнення, а педагогіка використовує їх у практиці. Подібне уявлення імпліцитно містить переконання, що філософія непрактична, а педагогіка нетеоретична. Натомість філософія і педагогіка співпадають у точці проблематизації розвитку людського мислення. Їх спільним предметом постає становлення мислення. Важливість філософії для педагогіки полягає не у тому, що перша надає методичні поради другій. Як писав В. Возняк, регулятивні ідеї освітньої справи не можна редукувати до рівня «методичних порад», адже «останніх потребує лише безпорадний учитель, позбавлений звички активувати, напружувати своє мислення»[32]. Поза

живим мисленням ніякі поради філософії не допоможуть педагогіці, а будуть служити прикриттям зазначеної безпорадності.

Філософське знання входить в педагогічну практику через особистість педагога, як рівень його культури, як рівень розвитку його мислення. Так само і для філософії проблеми освіти не є чимось зовнішнім, в цих проблемах відбувається перевірка життєвості філософських ідей. Так, наприклад, на думку С. Гессе, педагогіка є «прикладною філософією». Виходячи з цього, дослідник робить висновок, що саме в педагогічній практиці філософія може продемонструвати усю свою силу і, навпаки, будь-яка педагогічна система – навіть там, де вона видає себе за суто емпіричну науку – є застосуванням до життя філософських поглядів її автора. І дійсно, в основі педагогічної діяльності містяться певні уявлення про людину, виходячи з яких організовується освітній процес. В освіті втілюються та перевіряються уявлення про те, якою повинна бути людина, тому можна погодитись з тезою про те, що історія педагогіки є частино, або, якщо завгодно, відображенням історії філософії.

У своїх міркуваннях про педагогіку як прикладну філософію С. Гессен спирався на праці німецького філософа П. Наторпа, котрий вважав, що педагогіка взагалі є не що інше, як конкретна філософія. Якщо філософія хоче бути вченням про дух, або, вченням про розум, то вона повинна брати до уваги той факт, що немає людського розуму (духу), котрий не перебував би в процесі постійного розвитку, а значить, в процесі постійної «освіти». Таким чином, дотичність філософії до проблем розвитку людського духу і розуму робить філософію співпричетною освітній справі. Тому П. Наторп вважав, що «теоретичне обґрунтування педагогіки є справою філософії». Подібне обґрунтування, на його думку, полягає у тому, щоб «встановити загальнообов’язкові закони духовного зростання і разом з тим виховання». Філософія надає не загальні інструкції, які педагогам залишається лише впроваджувати, вона розгортає всезагальні закономірності розвитку людини. Освіта, в цьому ракурсі, постає утворенням людини в людині. «Керувати цим створенням (не виконувати його: воно виконується саме собою, але

пильнувати за ним, щоб воно без будь-яких відхилень слідувало за своїм власним, внутрішнім, конструкційним планом) – ось завдання виховання як у найбільш вузькому, так і найбільш загальному сенсі»[33]. Для виховання розуму філософія надає не готову, визначену мету або взірець. Ні, її «загальнообов'язкові закони духовного зростання» служать шляхом, яким повинні пройти вчитель і учень. І якщо вже ми ведемо мову про виховання мислення, то необхідно визнати, що залишатись на цьому шляху можливо тільки в процесі спільного мислення.

Отже, філософія постає таким способом виховання, культивування мислення, котрий дає можливість рухатись на шляху становлення людського духу. Вона входить в освітній процес як здатність його учасників та присутня тут, існуючи в кожному, хто хоче співпрацювати в спільній справі. Таким чином, виховання виступає введенням теоретично пізнаного у справу людського життя. «Виховання, "педагогіка", є підведенням дитини, саме дитини, до ступеня людини – неповнолітнього до повноліття»[34]. Філософія надає можливість приводити себе і мислення у відповідність до логіки освітньої справи. В горизонті філософської рефлексії виховання постає вихованням розуму, а не маніпулятивним інструментом пропаганди. Подібний рух реалізується як мислення про мислення, тобто як рефлексивне мислення. В іншому ракурсі подібне мислення можна визначити як самосвідомість. В освітньому просторі філософія присутня не на чужій території, тут виражається сама сутність філософського мислення, адже воно є спільним мисленням.

Кінець XX – початок XXI століття ознаменувалися активним пошуком різноманітних способів розвитку креативного мислення. Причиною актуалізації проблеми мислення стало перетворення інтелектуальної праці на основний фактор розвитку суспільства в перехідний період від індустріального до інформаційного суспільства, який супроводжується зростанням попиту на робітників інтелектуальної праці. Аналізуючи зазначені трансформації, дослідники стверджують, що суспільство майбутнього буде

інтелектуальним, знання стануть його основним ресурсом, а «інтелектуальні працівники» основною робочою силою.

Перехід до нового типу суспільства і притаманного йому способу виробництва супроводжується пришвидшенням соціально-економічних змін, які зіштовхують людину в ситуацію невизначеності. В результаті відбувається руйнування традиційних способів самовизначення і орієнтування людини в світі, що обумовлює зростання ролі рефлексивного мислення. «Сучасний світ, – вважає Л. Горбунова, – потребує нового мислення, релевантного в світі плюральності, в умовах нескінченних подрібнень, переплетень і конфліктів відмінностей на тлі глобальних загроз буттю»[35]. Таким чином, можна стверджувати, що сьогодні розвиток суспільства, перспективи вирішення глобальних проблем людства узалежнюються від рівня розвитку розумного мислення. Виникає відповідний запит до системи освіти щодо формування самостійного, критичного мислення, який реалізується у підвищеному інтересі до філософських практик культивування рефлексивного мислення. Важливими серед них є дослідження Ф.Т. Михайлова, Ж. Рансьєра, О. Бреніфье, В. Возняка, Дж. Ван Парка, В. Лімонченко, Н. Адаменко, Ю. Кравченко, М. Ліпмана, Г. Бієсти, М. Нассбаум, які присвячені місцю і ролі філософії в процесі становлення самостійного і творчого мислення.

Проте звернення до філософських методів розвитку творчого, теоретичного мислення часто відбувається відірвано від соціально-культурної логіки їх розвитку, тобто абстрактно. На нашу думку, адекватне впровадження в наш час філософських технологій вимагає відтворення основних параметрів того соціально-культурного простору який сприяє повноті виявлення мислення. Для цього необхідно звернутися до витоків формування рефлексивного мислення і філософії в межах давньогрецького демократичного полісу.

Розвиток людства від самого початку був пов’язаний із розвитком мислення та пізнання. Зародження історії із міфу було б неможливим поза формування раціонального мислення. З точки зору К. Ясперса, саме становлення раціонального мислення, рефлексивності постає однією з

важливих ознак «осьового часу», що відділяє власне історію від доісторичного періоду.

Перехід від міфологічного світосприйняття до раціонального мислення призводить до того, що на фоні буття як цілого виділяється людина, яка починає усвідомлювати себе і світ в цілому. Саме в цих умовах формулюються фундаментальні питання буття та людського існування. Усвідомлюючи свої межі, вважав К. Ясперс, індивід ставить перед собою вищі цілі, пізнає абсолютність в глибинах самосвідомості і в ясності трансцендентного світу. Все це відбувається за допомогою рефлексії: свідомість усвідомлювала свідомість, мислення робило своїм об'єктом мислення. Отже, поза рефлексивним мисленням неможливою була б історія як процес емансипації людини, розвитку її діяльністних та мисленєвих здібностей.

Зображаючи наслідки «осьового часу», К. Ясперс вказував на формування специфічної ситуації «духовної боротьби», відкритості для випробування будь-яких можливостей людини. Мислення в цих умовах постає не стільки індивідуальною здатністю, скільки суспільною, спільною справою. Воно формується, відстоюється та вдосконалюється у полеміці з іншими людьми. Особливо яскраво дана тенденція була виражена у традиції Стародавньої Греції, коли зародження рефлексивного мислення, тобто думки, яка мислить власні начала, співпадає із народженням філософії. Для того, щоб зрозуміти, що таке мислення і якими є передумови його розгортання, необхідно звернутися до першопочатків саме філософії. Адже думка, так само як і філософія, повинна бути здатною «розпочати все з початку».

Як відомо, філософія починається з подиву, тобто із такого відношення до світу, в якому і світ, і людина, і мислення перестають сприйматися як нібито самі по собі зрозумілі. У здивуванні людина звертається до першоначал світу, людини, думки. Тому філософія є мисленням про первоначала, що змушує її завжди починати мислення з початку, бути мисленням про мислення, тобто рефлексивним, самостійним мисленням. Таке мислення, ще з часів Платона, визначається як спілкування, як внутрішня бесіда душі з самою собою.

На нашу думку, звернення до начал зародження філософії надає можливість відтворити передумови розгортання рефлексивної думки взагалі. Мова йде саме про рефлексивну думку, тобто мислення, яке здатне звертатися до власних першопочатків, ставити себе під питання. Ні мистецтво, ні релігія не здатні ставити себе під питання поза раціональним рефлексивним мисленням, тобто поза філософією. Думка про фундаментальні засади думки, осмислення основ мислення є тією справою яка останні дві з половиною тисячі років називається філософією.

«Чистим» началом філософської думки прийнято вважати античну філософію. В цьому ракурсі антична культура і філософія постають фундаментальною основою європейської культури взагалі. Можна погодитися з тим, що інтерес до античної філософії тотожний людському запиту «бути людиною». Таким чином, запитуючи про засади формування античної філософії, ми одночасно запитуємо про засади формування людського мислення та, як стверджував М. Гайдеггер, нашої історії. Запитування про філософію, вважав німецький мислитель, з необхідністю звертає нас до історії грецького походження філософії. Слово «φιλοσοφία», вважав він, ніби свідчить про народження нашої власної історії, ми можемо навіть сказати – свідчить про народження сучасної всесвітньо-історичної епохи, яка називається епохою атома. Тому, ми можемо поставити запитання «Що таке філософія?», тільки якщо ми розпочнемо діалог з мисленням еллінізму.

Більше того, ми можемо поставити запитання «Що таке мислення?», тільки якщо зможемо осмислити начала зародження античної філософської думки. Звичайно, не можна заперечувати існування різних типів мислення, проте, саме історія філософії є школою думки, яка в кінцевому рахунку, як вважав О. Лосєв, є «базою духовної культури взагалі». Філософія, як репрезентація «чистого», рефлексивного мислення є найбільш бадьорою і тверезою свідомістю, а історія філософії, на думку відомого німецького мислителя Г. Гегеля, – найбільш «послідовним процесом пробудження». Ми не заперечуємо роль і значення мистецтва або релігії в «процесі пробудження», але, по-перше, проблемою нашого дослідження є розвиток

саме рефлексивне мислення, а, по-друге, в наш час саме філософські практики стали основою для розвитку критичного, самостійного мислення.

У Стародавній Індії, Китаї та Греції саме філософія постає первинним способом свідомого культивування людини та мислення. В усіх культурах властиве філософії раціональне начало було знаряддям боротьби із непорушним спокоєм «міфологічної епохи» та заданістю, непроблематичністю людського існування у ній. З появою філософії починається боротьба раціональності і раціонально перевіреного досвіду (логосу) проти міфу. Завдяки спекулятивному мисленню людина робить себе предметом власної уваги та тією основою, спираючись на яку можна вибудовувати індивідуальне існування. Рефлексивне мислення (філософія) одночасно гранично проблематизує людину та надає їй можливість підноситься над світом і собою. Філософія виникає тоді, коли людина раптом відчуває себе виштовхнутою із товщі існування: коли розпадається родова свідомість, коли виникає опозиція людини по відношенню до природи.

Необхідно зазначити, що міфологія є такою формою світосприйняття, для якої світ не є проблемою. Навпаки, в межах міфу він постає близьким і заданим. Так само заданим, готовим уявляється і соціальний світ із наявними у ньому ієрархічними структурами. Натомість, як вважав М. Мамардашвілі, коли ми говоримо про філософію, думку або теорію, то мова йде про щось таке, що є проблемою, про незрозуміле. Серед «незрозумілого», перш за все, опиняються людина та спільний з іншими людьми спосіб існування. Тому формування начал раціонального мислення було невід’ємним від становлення людини та її історичності. Усвідомлення існування чогось незрозумілого, знання про власне незнання, є однією з передумов розгортання філософії та мислення взагалі.

Якщо людина є істотою, яка здатна існувати тільки в акті самотворення, тоді постає питання, яку роль у цьому процесі відіграє філософія. На думку М. Мамардашвілі, говорячи про філософію, ми маємо справу з самим мисленням, з роботою думки, тобто з тим, без чого людини не було б, а саме, із здатністю починати все з самого початку, із свободою, спонтанністю

людського буття. Отже, філософія (рефлексивне мислення) виявляється способом самотворення людини. Вона постає одним із способів самоконструювання людської істоти у її особистісному аспекті.

Подібний зв'язок між розвитком людини, філософії і мислення можна віднайти у дослідженні відомого французького знавця античної філософії П. Адо «Що таке антична філософія?». На думку вченого, античну філософію потрібно розглядати в контексті «способу життя», засобом та одночасно виразом якого вона є. У цьому сенсі, філософія – це, передусім, спосіб жити, що досить тісно пов'язаний з філософським дискурсом. Звідси можна зробити висновок, що в античній культурі справжнє мислення постає невід'ємним від способу жити, тобто воно виражається не стільки у теоретичних системах, скільки у повсякденному існуванні людини. Тому мислення можна охарактеризувати як один з видів «духовних вправ» (П. Адо). Цим терміном французький філософ позначав фізичні, дискурсивні або інтуїтивні практики, які покликані здійснити зміну того, хто їх застосовує. Отже, зазначає П. Адо, дискурс «учителя філософії» може набувати форми «духовної вправи» тільки тоді, коли учень (слухач, читач або співрозмовник) у процесі філософствування внутрішньо трансформується.[36] В такому випадку мова, зокрема філософська мова, в якій виражає себе думка, також постає «духовною вправою».

Антична думка працює не як механізм передачі інформації, а як спосіб культивування «гідної людини». Формування мислення виявляється пов'язаним із формуванням людини. З огляду на зазначене, про діалоги Платона можна сказати, що вони покликані не «інформувати», а «формувати». Спрямованість на «формування», культивування гідної людини притаманна усій античній культурі. Звичайно, філософська мова надає також інформацію про буття, або матерію, або небесні явища, але одночасно вона призначена для формування розуму, щоб навчити його розпізнавати проблеми, методи міркувань, і дозволити йому орієнтуватися в світі.[37]

Отже, розвиток античної філософії постає невід'ємним від справи культивування розумної людини. Але для того, щоб за посередництвом

філософії культивувати людину в собі, необхідно дистанціюватися від себе, поставитися до себе як до іншого, необхідно здійснити акт трансцендування – вихід людини за стихійні межі наявної ситуації. Подібний вихід за межі натуральної ситуації здійснюється у мисленні як акт трансцендування.

На наш погляд, мислення як певна «технологія трансцендування», як «духовна вправа» є тим, що можна визначити в межах концепції «турботи про себе» (М. Фуко). Теоретична аналітика концепту «турботи про себе» бере свій початок з діалогу Платона «Алківіад І», але практики і технології «турботи про себе» притаманні ще дофілософському періоду розвитку Стародавньої Греції. З давніх часів у різноманітних культурах існували уявлення, згідно з якими пізнання істини було невід'ємним від трансформації людини, що пізнає. В подальшому і рефлексивне мислення виявляється можливим через самозміну людини. Починаючи з доби Античності, мислення пов'язується із способом існування, із проблематизацією власного існування і необхідністю пізнання себе. Тому для виховання людини взагалі та розвитку мислення зокрема ще з часів Стародавньої Греції важливими стають способи впорядкування спільного співіснування громадян полісу. Устрій полісу, конфігурації політичного простору безпосередньо впливають на виховання й розвиток мислення. «Те, що законодавець повинен з особливою увагою ставитись до виховання молоді, – в цьому ніхто не сумнівається, адже в тих державах, де цим нехтують, державному устроєві завдається шкода. Для кожної системи правління необхідна й відповідна система виховання; кожен державний лад має свої відмітні риси, що сприяють його збереженню і визначають його від початку; наприклад: демократичний характер устрою – демократію, олігархічний – олігархію»[38], – зазначав з цього приводу Арістотель.

Серед різноманітних відкриттів, які приписують стародавнім грекам, найважливішим вважається винайдення саме логічного мислення. Подібне винайдення раціонального мислення не здійснюється раз і назавжди, а потребує постійних зусиль для свого відтворення, що стає можливим за умови звільнення від зовнішньої регламентації способів існування походженням або авторитетом звичаїв і вірувань. Іншими словами, розкіш розпочинати

мислення наново, що є необхідною умовою здійснення думки, можлива тільки в ситуації руйнування жорстких владних ієрархій. У цьому сенсі давньогрецький демократичний поліс забезпечував розгортання соціального простору для співіснування рівних громадян. Поліс, на відміну від сфери приватного, домашнього господарства, був простором співіснування рівних, тобто простором, в якому нейтралізувалися відносини панування і підкорення. Вони не зникали повністю, але за межі полісу виносилися насильство, як одна спосіб політичної взаємодії.

Високий статус раціонального мислення в давньогрецькому полісі був обумовлений специфікою його соціально-політичного устрою. В основі грецького розуміння громадянства і демократії знаходилось переконання, що громадяни здатні приймати рішення не тільки як приватні особи, але й як істоти суспільні (політичні). Громадянин повинен був брати участь у прийнятті рішень щодо колективного блага, яке, в свою чергу, також було предметом обговорення, «агонального змагання». Ось чому виникнення демократії одночасно вимагало формування раціонального мислення.

Згідно з поглядами Г. Арендт, розвиток мислення відбувається не у пустоті, а в певних соціально-політичних умовах. Наявність політичної свободи виявляється необхідною передумовою розгортання дієвої думки. Адже, як зазначає з цього приводу Г. Арендт, всупереч поширеним уявленням про суверенну незалежність мислителів, думка ніколи не розгортається в якійсь удаваній країні, якраз у тому, що стосується політичних умов вона, можливо, вразлива як жодна з інших людських здібностей. У всякому разі, вважала дослідниця, в умовах тиранічного панування значно легше діяти ніж мислити.

Становлення демократичного давньогрецького полісу сприяло утвердженню специфічного соціального простору, в якому місце влади виявлялося «пустим», що означає існування заборони для правителів привласнювати місце влади, ототожнюватися з нею. Поступово влада перестає легітимізуватися через звернення до природних або божественних начал. Способи її здійснення при демократії періодично переглядаються, що

призводить до інституалізації агонального конфлікту, суперництва. В демократії місце влади стає «пустим», незанятим, тому що будь-який індивід або група не може бути консубстанціональною цьому місцю. Влада залишається інстанцією, але ця інстанція не прив'язана більше до безумовного полюсу.

Зазначимо, що важливою передумовою звільнення місця влади було руйнування мікенської держави із притаманним їй культом божественного царя. Потім верховних правителів полісу обирали із представників певних аристократичних родин, проте після реформ Солона і Арістида доступ до вищих державних посад (доступ в архонти) у полісі був наданий усім афінським громадянам незалежно від їх майнового стану. Демократизація доступу до державного управління була репрезентацією утвердження поглядів про нормативний характер демократичного полісу. Згідно з поглядами Аристотеля, у демократичних державах влада належить народові. Під народом він розуміє вільнонароджених, котрі в усьому чинять згідно із законом: «чинять суд, радяться і приймають ухвали про окремі випадки спільно»[39].

Раціоналізація відносин між громадянами полісу призводила до формування уявлень про світовий устрій як такий, що побудований на основі симетрії, рівноваги та рівності між його елементами. В межах цих уявлень поліс конституюється на основі тих самих принципів, як і модель космосу – суспільний мікрокосмос. Формування основ полісу було можливе за умови секуляризації політичної думки і панування філософії із атрибутивним для неї запитуванням про первоначала як всесвіту, так і полісу. В просторі такого філософського запитування ні одна інституція або володар не можуть ототожнюватися із владою. Порядок, поліс, закон або влада стають предметами агонального змагання, дискусії, яка виключає фізичне насилля як засіб для перемоги. Показово, що зазначені передумови є визначальними для існування демократії. Вона виникає в умовах розкладання визначеної достовірності наявного устрою, в умовах, коли основа соціальних зв'язків між людьми, влади, закону та знання проблематизуються і стають остаточно недетермінованими.

Отже, поліс формує такий соціальний простір, в якому розвиток раціонального мислення стає практично необхідним. Даний соціальний порядок передбачає рівність усіх його учасників, невизначеність і відкритість питання про загальне благо, діалог, як спосіб вирішення конфліктів. Зрозуміло, що цьому соціальному простору постійно загрожує деформація, розпад і спокуса заповнити «пусте» місце влади. Іншими словами, поліс постійно знаходиться у ситуації вибору між політикою і поліцією, вибору між «суперечкою про спільне» та «суперечкою про управління і владу». З огляду на зазначене, даний соціальний простір можна визначити як «мерехтливий поліс», який з'являється на периферії структур влади, там, де розуміння «нормальності» стає менш очевидним.

Раціоналізація соціально-політичних зв'язків між громадянами актуалізує роль освіти у житті суспільства. Для давньогрецького суспільства питання філософії, полісу і пайдеї є взаємозалежними. Філософське міркування, здивування і сумнів є тим началом, з якого починається пайдея як практика культивування людської душі, як освіта. Але освіта тут тлумачиться як трансформація людини у всьому її єстві. Пайдейя як освіта не є процесом заповнення душі заздалегідь визначеними інформацією і знаннями, натомість вона є захопленням і зміною самої душі шляхом її переміщення із кола оточуючих речей у іншу область, де проявляється світ сам по собі. Відкритість світу можлива у світлі істини, тому істина виявляється сутнісно співпричетною освіті. Так само і мислення постає нічим іншим як приведенням людини себе у відповідність із сутністю справи, тобто переміщенням себе у область, де являється суще саме по собі.

У даному контексті необхідно звернутися до розуміння демократії у працях Л. Штрауса, який вважав, що питання про освіту є політичним питанням. Адже саме освіта створює передумови для того, щоб примирити порядок, який не пригнічує, із свободою, якою не зловживають. У даному контексті демократія тлумачиться як спільнота освічених людей, як такий устрій, в якому більшість людей є доброчесними. Подібне суспільство повинно бути раціональним, позаяк доброчесність потребує мудрості, а

значить розвитку раціонального мислення. Таким чином, під демократією Л. Штраус має на увазі існування «аристократії», яка, за допомогою освіти, розширюється до «всеосяжної аристократії».

Як бачимо, звернення до взаємозв'язку філософії, політики і освіти в античній культурі вказує на ті соціально-історичні передумови, які сприяють формуванню рефлексивного мислення. На нашу думку, однією з найважливіших із таких передумов є вільна спільнота або співіснування рівних. Із «буття-один-з-одним», товариської співучасті в словах і ділах виникає, як вважали стародавні греки, політична сфера. Так, наприклад, політика (держава), згідно з поглядами Арістотеля, є справою вільних і рівних людей, «це зв'язок між людьми, схожими одне на одного»[40]. В цих умовах людина як істота, котра здатна розмовляти, набуває можливості вільно висловлювати свою думку. І це відповідальне висловлювання постає як вчинок.

Подібна тотожність вчинку, думки і слова є невипадковою, якщо згадати, що в античній традиції мислення є нічим іншим, як «духовною вправою». Мислення здійснюється індивідом як конституюючайого практика. Слово промовляє людина, і в умовах публічного існування в давньогрецькому полісі воно змушує її мислити і діяти відповідно вимовленого. Отже, для того, щоб людина могла вільно мислити, вона повинна мати можливість вільно висловлюватися, діяти і спілкуватися. В цих умовах думка набуває повноти свого вираження через свою дієвість.

Сказане дає підстави зробити висновок, що мислення проявляється і виявляє себе у спільному бутті людей як здатність приводити себе у відповідність із сутністю спільної справи. Людина як суспільна (політична) істота приводить себе у відповідність із сутністю справи не одна, а разом з іншими людьми. Тому мислення невіддільне від спільної справи (respublic). Мислення у слові і вчинку спрямоване, звернене до інших людей. Соціальний простір, в якому проявляється мислення, повинен бути відкритим, надлишковим і вільним від панування жорстких ієрархічних структур. Цей простір є відкритим тому, що він постійно наново вибудовується у

діяльнісному спілкуванні усіх залучених у нього. Надлишковим – адже головним його призначенням є вільна співпраця людей, у якій вони тільки і можуть бути самими собою. Конституювання цього простору є невід'ємним від одночасного конституювання залучених до цієї спільноти суб'єктів. Отже, участь у спільноті виступає такою основною метою її існування, яка передує усім зовнішнім цілям, яким вона може служити.

Свобода від панування жорстких ієрархічних структур залишає питання про спільне благо відкритим і пустим. Рівність учасників спільної справи забезпечується через вільну участь у обговоренні спільного блага і способів його досягнення. Стосунки між суб'єктами вибудовуються відповідно до сутності справи, а не статусних позицій у соціальній ієрархії. У такому вільному звернені до інших людина конституює себе, набуває здатність відноситися до себе і до світу. Таким чином, залучення у відкритий і наповнений смислом соціальний простір, в діяльнісне життя спільноти є необхідним чинником розвитку мислення як в часи Стародавньої Греції, так і в наш час.

Посилання

[1] *Франкл В.* Людина в пошуках справжнього сенсу життя. Психолог у концтаборі. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. – С. 120 (160 с.).

[2] Там само.

[3] *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених; пер. з англ. О. Дем'янчук. – Київ: Юніверс, 2003. – С. 63 (168 с.).

[4] *Д'юї Д.* Досвід і освіта; пер. з англ. М. Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – С. 57 (84 с.).

[5] Там само. – С. 66.

[6] *Возняк В., Лімонченко В.* Культура як «третій суб'єкт» освітнього процесу. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2014. Вип. 33. – С. 17 (С. 14–28). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_2014_33_4. (Серія: «Філософія»).

[7] *Кант І.* Відповідь на питання: Що таке Просвітництво? / Пер. з нім. Магдалини Ласло-Куцюк. *Всесвіт*. № 4. 1989. – С. 136 (С. 135–138).

[8] *Фуко М.* Що таке Просвітництво? *Humanitarian vision*. 2015. №. 1, Num. 2. – С. 110 (С. 109–116). https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/sep/6034/karivecivmishelfukoshchotakepr.pdf

[9] *Кант І.* Відповідь на питання: Що таке Просвітництво? – С. 136.

[10] *Кант І.* Критика сили судження; пер. з нім. В. Терлецький. – Київ: Темпора, 2022. – 702 с.

[11] *Hegel G. W. F.* The philosophy of history. Trans. J. Sibree. Courier Corporation, 2004. – P. 301 (457 p.).

[12] *Kant I.* Pädagogik. *Kants gesammelte Schriften herausgegeben von der Preußischen Akademie der Wissenschaften*. Bd. IX. – Berlin, 1923. – S. 493–495 (S. 439–499).

[13] *Hegel G. W. F.* The philosophy of history. – P. 120.

[14] *Гегель Г.В.Ф.* Феноменологія духу; пер. з нім. П. Таращук. – Київ: Основи. 2004. – С. 23 (480 с.).

[15] *Возняк В.С.* Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: монографія. – Дрогобич: Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2008. – С. 117 (357 с.).

[16] *Foucault M.* Histoire de la folie à l'âge classique. – Gallimard, 1976. – P. 634 (700 с.).

[17] *Драйден Г., Вос Д.* Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – С. 88-90 (542 с.).

Розділ 4. ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ УЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ЖИТТЄВОЇ ПРОГРАМИ УЧНЯ

Головна проблема філософії освіти полягає в тому, щоб створити в навчальному процесі методологію формування особистості з сучасним мисленням, філософським та соціально-гуманітарним світоглядом XXI ст. Утім, навчальні заклади сьогодні зіштовхуються з серйозними проблемами. Найголовніша з них – подолати установку на комплекс соціально-гуманітарних дисциплін як єдину достовірну систему наукового знання. По-перше, учневі слід запропонувати той зміст соціально-гуманітарних дисциплін, який відповідає плюралістичному духові сучасного мислення. По-друге, дуже важливо пам’ятати, що соціальні науки не можна заучувати як набір готових істин – вони вимагають розуміння і визначення власної позиції. Звісно, це стосується кожного навчального курсу, всього змісту освіти. Проте соціально-гуманітарні дисципліни якраз передовсім мають стимулювати творчу працю учня у всіх галузях навчального процесу. Осмислення великого діапазону напрямів некласичної філософії та соціально-гуманітарного знання повинно сформувати усвідомлення багатоваріантною шляхів розвитку подій у нашому життєвому світі, можливості і необхідності вибору. Учень має навчитися порівнювати різні, нерідко взаємовиключні підходи, визначати своє ставлення до них. Такий спосіб бачення повинен застерегти молоду людину від пошуку простого вирішення складних проблем, переконати, що світ складний, різноманітний і вимагає вміння поєднувати і погоджувати різнопланові тенденції. Водночас ми повинні допомогти молодій людині усвідомити цілісність духовного життя людства, показати, що існують загальні культурні та світоглядні контексти, які дозволяють застосувати духовний досвід інших народів і поколінь для осмислення проблем, які деколи здаються нам унікальними. Здобуваючи освіту, важливо осягнути роль і значення суб’єктивних чинників людського існування.

Входження України в європейський та світовий освітній простір означало не лише здобуття нових небачених можливостей, а й розкриття

власного підходу до розв'язанні освітніх проблем, що мають глобальний і дуже гострий характер. І справді, науково педагогічні колективи навчальних закладів України зіштовхнулися з масштабною проблемою: теоретико-концептуальні засади і практична організація сучасної освіти як соціального інституту в тому процесі, який дослідники називають «трансформацією суспільства знань», стрімко втрачають узгодженість з соціокультурними умовами та реальними потребами людини та суспільства. Основні параметри «суспільства знань» формуються як результат інтенсивного розвитку науки, інформаційних і телекомунікаційна технологій. Маємо, з одного боку, постійне зростання ролі освіти в життєдіяльності народів, країн, індивідів, її перетворення в одну з галузей вельми прибуткового виробництва, з іншого – кризу освіти та її структур, не в останню чергу зумовлену нерозумінням ролі освіти, значення в гуманітарно-орієнтованому соціальному прогресі. Тому проблеми перебудови освіти, її змісту, соціальної ролі та інституціональних структур є предметом дискусій, що й зумовлює необхідність глибоких теоретичних досліджень.

Треба насамперед визначити базові смисли концептуального підходу до інституту освіти, адекватного докорінним змінам, породженим інформаційною епохою.[1] У сучасній філософії освіти в інтерпретаціях цієї проблеми наявна контраверсія двох підходів до сутності кризи освіти і шляхів її подолання.

З одного боку, це технократичне прагнення змінити зміст і характер освіти, сфокусувавши її роль і методи на формуванні прагматичних умінь оперувати інформацією, володіти технологіями, мислити професійно – це нерідко подається як головні ознаки «суспільства знань» або «знаннєвого суспільства». Слід відзначити, що ці характеристики освіти постали не в наш час, це явище доби Модерну, тому нині є сенс говорити про вичерпання цієї моделі, коли є очевидними її негативи. Уже людина модерної доби розглядає світ як засіб людської життєдіяльності та самоствердження, освіта цієї доби уже переходить від непохитної системи знань і системи викладання до суб'єктивності, до особистості вчителя, індивідуального підходу до учнів,

творчого ставлення до матеріалу. Освіта стає пошуком нестандартних розв'язань, набуває характеру гри. Проте ці інтенції небезпечні активізмом, який, заступаючи об'єктивне знання індивідуальною думкою, зменшує професіоналізм, вимогливість до себе, знецінює загальнозначущі смисли, які, зрештою, витісняє цинізм і безвідповідальність. Знання прагматизуються до рівня забезпечення мислення «на найближчу конкретну потребу». Гасло «знання – це сила», зрештою, виливається в ідеологію експансіонізму, прагматизму й егоцентризму, що спричиняє кризу традиційної парадигми освіти.

Що до цієї картини додає «суспільство знань»? По-перше, небачене прискорення приросту нового знання; по-друге, безпрецедентні можливості доступу, поширення і тиражування знань; по-третє, їх дедалі більшу плюралістичність; по-четверте, блискавичні темпи застарівання і вмирання знання. На останньому хочемо наголосити. Багато з того, що раніше називали знанням, а також практика застосування старого досвіду до розв'язання сучасних завдань – сьогодні втратили сенс. Це докорінно змінює сутнісну орієнтацію освіти, її вже неможливо розглядати лише як процес засвоєння знань, традиційних цінностей та соціального досвіду. Йдеться про формування саме засобами освіти найбільш запотребуваних нині здатностей людини: здатності, за словами А. Маслоу[2], узяти під контроль стрімке та неминуче застарівання тільки-но запровадженого у виробництво продукту, допіру освоєного способу виробництва, у цієї людини має вистачити розуму не боротися зі змінами, а передбачати їх. Тобто (як це, зрештою, відбувалося при кожній зміні освітніх парадигм), нова концепція освіти має вирости не зі зміни технічних умов оволодіння знаннями, хоча й ультрареволюційних, а з потреби в новому історичному типові особистості, змінах у процесі становлення її характеру, а не просто когнітивної сфери. Це має бути людина-імпровізатор, здатна швидко приймати творчі рішення, яка спроможна відірватися від попереднього досвіду, гнучка та адаптивна, здатна ефективно протистояти будь-якій несподіваній ситуації, достатньо впевнена в собі та інноваційна, щоб не сприймати теперішнє як варіацію минулого.

Тому, зосереджуючи увагу на проблемі людини в освіті, саме в ній, в людині, необхідно виявити ресурс, потрібний для реформування освіти як соціального інституту. Невизначеність моделі сучасної освіти призводить до того, що вона стає механізмом тиражування індивідів маргінальних, позбавлених особистого самовираження й цілеспрямованості. «Масова людина» під впливом адаптаційних структур освіти зазнає безперервних змін та ідентифікаційних перевизначень, зумовлених її комунікативністю, діалогічністю і пластичністю в спілкуванні.

Тобто (як це, зрештою, відбувалося при кожній зміні освітніх парадигм), нова концепція освіти має вирости не зі зміни технічних умов оволодіння знаннями, хоча й ультрареволюційних, а з потреби в новому історичному типові особистості, змінах у процесі становлення її характеру, а не просто когнітивної сфери. Це має бути людина-імпровізатор, здатна швидко приймати творчі рішення, яка спроможна відірватися від попереднього досвіду, гнучка та адаптивна, здатна ефективно протистояти будь-якій несподіваній ситуації, достатньо впевнена в собі та інноваційна, щоб не сприймати теперішнє як варіацію минулого. Таким чином, у центрі уваги дослідників, які намагаються окреслити контури освітньої парадигми суспільства знань, перебуває людина, особистісні виміри якої в можна окреслити поняттям «креативність».

Інший підхід робить наголос на утраті освітою її гуманітарного змісту, орієнтації на розвиток особистості, він вбачає причину кризи освіти у перетворенні її в інструментальний засіб, вплетений в мережу ринкових відносин. За умов такого розкиду інтерпретацій маємо своїм завданням визначення базових смислів концептуального підходу до інституту освіти за умов, коли конституювання «суспільства знань» стало загальновизнаним фактом, але методологічний апарат його осмислення ще не відповідає масштабам породжених ним проблем.

Філософія має осмислити місце сучасної освіти як соціального інституту в еволюційній системі методологічних парадигм освіти – класичної, некласичної, постнекласичної.

Останні десять років в Україні інтенсивно розвивається нова перспективна світоглядна методологія, яка отримала назву постнекласичної. На її основі інколи свідомо, інколи стихійної, але в її дусі, формуються постнекласичні підходи в різних сферах пізнання та практичної діяльності, зокрема в географії, лінгвістиці, фізиці, політології тощо. Торкнулася ця тенденція і освіти. Особливості постнекласичної методології у сфері освіти можна визначити з співставлення її з класичною та некласичною, які загалом доцільно назвати *традиційними*.

Традиційні методології виходили з двох головних настанов: пріоритету того, *чому* навчають (класичний підхід), або того, *хто вчиться* (некласична інтенція).

Класична освіта вимагала збереження і засвоєння вже отриманих знань, перш за все, на основі їх класичних взірців, була рухом від минулого до сучасного, мала репродуктивний характер. Для неї характерний формалізований, бюрократичний стиль управління, педагогіка, яку до певної міри можна характеризувати як авторитарну, що виходить з уявлення про людину як про засіб і пасивний об'єкт, який треба примусово наповнити знанням, виростити і, згідно з прийнятими методиками, «окультурити» подібно до того, як обробляють землю і вирощують рослини в агрокультурній практиці. Навчання відбувалося як процес накопичення і складування певного обсягу інформації, яку повинна була засвоїти людина, щоб вважатися освіченою. Цей процес здійснювався відповідними методами – слідуванням сталим програмам і вимогам, превалюванням форми занять над їх змістом, механічним запам'ятовуванням дат, фактів, текстів, законів, формул, властивостей тощо, та їх тлумачень. *Система* знань *панувала над викладачем і учнем*.

Однак, класична методологія та освіта мають межі, за якими вони не спрацьовують. Зокрема, прагнення їх до «правильності», «взірцевості», тобто до слідування еталонам, нормам, авторитетам і законам (у тому числі природним), складає передумови формування у того, кого вчать, вторинної, в загальному разі рабської психології і свідомості. Пов'язана з цим система

освіти сприяє вирощенню людини-ремісника, людини-функціонера, людини-чиновника, людини-гвинтика, який задовольняється тим, що діє у схематичному полі наявних знань і уявлень про світ. Класична людина - це перш за все людина генерологічного, тобто замкненого на певну наявну схему, функціонування у полі актуалізованого буття, яке розглядається як визначене і незмінне. Насправді ж людина не вичерпується цими функціями, вона завжди трансцендує за свої рольові статуси, її самість значно глибша за спосіб життя, який їй нав'язують обставини.

На відміну від класичної освіти з її опертям на непохитну основу *системи* знань і *системи* викладання, в некласичній особливу роль відіграє *суб'єктивність*, особистість вчителя, індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до матеріалу, який вивчається, його підбору і методів донесення до учнів. Навчання йде не від минулого до сучасного, а від бажаного до необхідності перетворення сучасного, саме пізнання і мислення виступають як занурення в таємничий світ потоку ірраціональної свідомості і світопереживань. Така орієнтація сприяє розвитку творчого хисту учня, його фантазії, сприяє виробленню оригінальних і сміливих рішень. Освіта стає пошуком нестандартних розв'язань, набуває характеру гри, у яку втягнуті як викладач, так і учні. Наука виступає як безперервний творчий процес, який допускає суперечності, не лякається проблем і невідповідностей нових даних попередньому досвіду, а методологія наукового пізнання набуває певних рис анархічності.

Проте, і некласична освіта, а разом з цим і некласична людина, мають свої вади. Некласичні інтенції, як теоретичні, так і практичні, небезпечні невтримним активізмом, який, замішаний не лише на реальності, а й на романтизмі і утопізмі, не завжди є корисним як для учня, так і для його оточення, оскільки агресивне ігнорування дійсності ніколи не залишається безкарним. Некласична освіта несе риси суб'єктивізму не лише в значенні особистісного оформлення процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, як підміна об'єктивного знання індивідуальною думкою чи «точкою зору». Вона сприяє падінню вимогливості до себе, знеціненню

загальнозначущих смислів і імперативів. Останні підмінюються цинізмом і безвідповідальністю у досягненні своїх індивідуальних цілей. Це не сприяє дисципліні навчання і мислення як вчителя, так і учня, розпорошує і нівелює їх уявлення про світ і самих себе, відходить від універсальності і систематизованості знань, надає їм колажного, фрагментарного характеру.

Отже, *традиційна* людина, що існувала досі у двох іпостасях – *класичній та некласичній*, себе вичерпала. Правда, зазначена альтернатива значною мірою зберігається і сьогодні. В освіті це виявляється у вигляді розмежування і, навіть, певного протистояння методологій *природничонаукового і гуманітарного* типів навчання і пізнання. Якщо природничонаукова освіта і досі дотримується переважно класичної методології (вивчення фізики, хімії, біології і інших природничих наук базується на приматі природного світу як умови людського життя і превалюванні настанов класичної науки і пізнавальної методології), то гуманітарні сфери, внаслідок особливого характеру об'єкта їх вивчення – людини, орієнтуються переважно на антропологічні виміри. Вони висувають на провідне місце «гуманітарний розум» з його наголосом на розвиток культури, по суті намагаються керуватися гуманістичною парадигмою освіти.

Сучасні тенденції в пізнанні та освіті вказують на кризовий стан традиційної освітянської парадигми. В умовах всебічних інтеграційних процесів, розвитку міждисциплінарних досліджень, комплексних проектів і швидкоплинних процесів суспільного життя змінюються вимоги не лише до знань людини, а й до всієї її суб'єктивності. Відповідно до цього переосмислюється характер освітянської діяльності. Порушуються кордони між соціально-політичним, духовним і матеріально-економічним життям. Альтернативи класичне-некласичне, природничонаукове-гуманітарне втрачають непримиренність, рухаються у спільному напрямку *до постнекласики*. Сутнісною ідеєю останньої є *суб'єкт-об'єктна цілісність*, приборкання невтримної диверсизації знань і розщеплення людини, повернення до *засад універсальності освіти*. Відбувається потяг до поєднання

гуманітраного і природничонаукового знання, до гуманізації науки і освіти взагалі.

Важливо відмітити, що як в класичній, так і в некласичній освітянській практиці поза увагою залишаються ціннісні аспекти навчання, оскільки і викладач і учень з самого початку перебувають в межах заздалегідь прийнятої установки на провідну роль або об'єкта (Бога, природи, держави, суспільства, нації тощо), або суб'єкта. З навчання усувається динаміка ціннісних орієнтацій, пов'язана з постійною зміною реальних суб'єкт-об'єктних відносин. Культурно-історична ситуація на зламі XX-XXI ст. з усією визначеністю потребує *подолання однобічності класичного фундаменталізму* і *некласичної частковості* в освіті. Сучасна людина все чіткіше відчуває незвичайність свого положення у соціумі і природі, пов'язану з тим, що людина і світ – то є єдине ціле. Екологічні катастрофи, геополітичні події, конфліктні ситуації, що підсилюються завдяки інтенсивному згустінню соціальних і соціоприродних зв'язків, резонансний характер інколи навіть незначних подій роблять тривіальним висновок про те, що *не світ, і не людина існують самі по собі, а їх цілісність, яка і стає головним об'єктом уваги*. Штучне розчленування цієї цілісності породжує абсурд, веде до втрати життєвих смислів і відчуття зміни їх домінантності. Криза некласичності набула й яскравого соціального звучання. У стосунках з природою вона призвела до екологічних проблем. В суспільній політиці викликає тероризм, шантаж, поляризує і атомізує суспільство. Традиційне розуміння прогресу поступилося усвідомленню обмеженості людини, того, що вона перестала бути господарем не лише природи, а й самої себе. Її життя стало залежним від створеного нею ж світу настільки, що набуває рис ризику і катастрофізму.

Усе це обумовлює специфіку, за М. Гайдеггером[3], сучасного «фундаментального настрою» масової людини, яка не готова взяти відповідальність за власне майбутнє. Світ набуває рис «повної несуттєвості», людина «потопає в байдужості», втрачає ґрунт під ногами.

Криза традиційного навчання, яка має місце сьогодні у всіх розвинених країнах, випливає з *невідповідності людини сучасному динамічному життю*.

Як можна *усунуту цю невідповідність*? В. Кремень[4] зазначив: «динамізм об'єктивно зумовлює змінність як надзвичайно важливу рису способу життя людини в XXI столітті. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення зміни як природної норми». Проте в освітянській практиці відповіддю на цю потребу стає рефлекторний що переважає емпіричний підхід, спрямований на штучну інтенсифікацію навчання, найбільш прагматичним в освіті і підготовці кадрів багатьом сьогодні здається прискорений рух, *безпосередня гонитва за зростаючим темпом життя*. Інновації приймаються за самоціль і робиться це під приводом нібито гідної мети – всебічної реалізації інтелектуального потенціалу людини.

У чому полягає вихід? Насамперед, *необхідна нова світоглядна орієнтація* – постійна відповідність змін людини і суспільства як частини і цілого.

В організаційно-методичному плані постнекласична освіта потребує *нових форм навчального процесу*, особливо використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів, інших форм, які забезпечують єдність учня з учбовими ситуаціями і життєвим контекстом, які, у свою чергу, здатні реагувати на рішення учня і його поведінку.

По-перше, вимагає переосмислення технологія педагогічної комунікації в навчальному процесі.

Безперечно, сьогодні неможливо орієнтуватися на єдину систему методів навчального процесу, скоріше потрібно розвивати плюралістичну модель, яка охоплює особливості, по-перше, індивідуального стилю конкретного викладача, по-друге, індивідуально-типологічні особливості навчальних колективів, по-третє, специфіку навчальних дисциплін.

Індивідуальний стиль викладача залежить, насамперед, від типу обраних ним принципів педагогічного спілкування:

Демократичний стиль педагогічного спілкування передбачає, що мета занять для учнів завжди зрозуміла; викладач орієнтує їх на застосування знань, добре знає імена учнів, працює разом із групою, у спілкуванні з учнями не

адаптивний, об'єктивний в оцінках їх діяльності і знань і адекватно та спокійно реагує на оцінку власної діяльності.

При застосуванні авторитарного стилю ціль занять учням не завжди зрозуміла, хоча викладач так само орієнтує на застосування знань. Такий викладач знає лише невелику кількість учнів по іменах, працює окремо від групи, у спілкуванні тяжіє до контактів з «сильними» учнями, схильний до заниження оцінок, а до оцінки власної діяльності байдужий.

У викладача конформного типу ціль занять учням так само не завжди зрозуміла, він знає в групі лише частину учнів, у спілкуванні «заграє» з «сильними» і виявляє строгість до «слабких», схильний до завищення знань «сильних» учнів і заниження «слабких», його поведінка залежить від настрою, а реакція на оцінку власної діяльності зацікавлена.

У викладача індиферентного стилю ціль занять у більшості випадків учням не зрозуміла, він не орієнтує на застосування знань, учнів, як правило, не знає, з групою не працює, байдужий до учнів, схильний до заниження оцінок, реакція на оцінку власної діяльності агресивна.

Орієнтуючи методики навчального процесу на індивідуально-типологічні особливості учнівських колективів, слід враховувати наявність цілої низки бар'єрів у педагогічній комунікації, які має подолати викладач.

По-перше, це логічний бар'єр, який виникає унаслідок неоднакового змісту мислення викладача та учнів. Логічний бар'єр у комунікації виникає, коли учитель не вважає за потрібне враховувати специфіку учнівського мислення та досвіду, адже для правильного розуміння інформації учневі необхідно будь-який вислів співвідносити з дійсністю. Для адекватного розуміння інформації важливою є зустрічна розумова діяльність, активність учня, що запускає механізм випереджаючого розуміння, прогнозування в мовленнєвій діяльності.

Під час передачі інформації на кожному етапі ланцюжка «задумав – висловив – почув – розкодував – зрозумів – сприйняв» відбувається витік чи перекручування інформації, унаслідок чого «у голові» учня залишається приблизно 30%. Перебороти логічний бар'єр можна лише одним шляхом: йти

від особистості учня, намагаючись зрозуміти, як він будував свої умовиводи й з чого складаються розбіжності.

Причини, які ускладнюють передачу навчальної інформації:

- неточність висловлення;
- недосконалість перекодування думок у слова;
- недоречне використання професійних термінів;
- неправильне тлумачення намірів учня;
- надмірне використання іноземних слів;
- неповне інформування учня;
- швидкий темп викладу інформації;
- наявність значеннєвих розривів і стрибків думки;
- неповна концентрація уваги;
- недостатнє використання різних каналів сприйняття;
- манірність думки;
- наявність логічних суперечностей;
- неадекватні інтонації, міміка і жести, що не збігаються зі словами.

Другим за значенням є стилістичний бар'єр, він виникає, коли форма педагогічної комунікації та її зміст не відповідають одне одному; коли інформація передається функціонально-книжковою мовою, сприйняти яку на слух досить важко; коли стиль повідомлення не відповідає його змісту. Для того щоб досягти правильного сприйняття, потрібно чітко викласти інформацію, основні доводи, аргументи, що підтверджують їх, структурувати інформацію таким чином, аби вона була взаємозалежна, й одна думка ніби випливала з іншої.

Існує два основних прийоми структурування інформації у діловій взаємодії: правило рамки й правило ланцюга.

Суть правила рамки полягає в тому, що початок і кінець педагогічної комунікації повинні бути чітко окреслені. На початку, як правило, повідомляються цілі та наміри, перспективи й сподівання, можливі результати; наприкінці повинні бути підбиті підсумки, зроблені висновки з приводу реалізованих або нереалізованих надій і сподівань, показана ретроспектива. Це сприяє не тільки кращому розумінню й сприйняттю

інформації, але й запам'ятовуванню, бо існує психологічний феномен, який блискуче використовують знамениті оратори: люди запам'ятовують найкраще початок і кінець, причому початок сприяє виникненню симпатії чи ворожості, а це, у свою чергу, впливає на слухання й довіру до партнера. Кінець, що завершує інформацію, залишається в пам'яті, отже, сформульовані наприкінці виступу висновки і є тим основним, що звичайно запам'ятовується аудиторією.

Правило мети, ланцюга визначає «внутрішнє» структурування: необхідна інформація не повинна бути випадковим нагромадженням різноманітних повідомлень. Окремі фрагменти інформації повинні бути вибудувані відповідним чином, ніби з'єднані в ланцюг за певними ознаками. У залежності від обраних ознак способи з'єднання інформаційних ланцюжків можуть бути різними:

- «по-перше, по-друге, по-третє» і т. ін.;
- ранжування інформації: спочатку – сказати найголовніше; потім – викласти основне, наступне за значимістю; далі – надати менш значиму інформацію;
- «логічні ланцюжки»: а) «якщо це так, то напрошується наступний висновок», б) «оскільки ми згідні з *тим,* отже *це* теж правильно».
- Важливою є послідовність передачі всієї інформації в цілому. Повідомлення сприймається краще, коли воно побудовано наступним чином:
- від уваги до зацікавленості;
- від зацікавленості до основних положень;
- від основних положень до заперечень і питань;
- відповіді, висновки, резюмування.

Передаючи ту чи іншу інформацію, варто враховувати, що найкраще запам'ятовується фраза, яка складається з 4–14 слів, із 15–18 слів – вже гірше, з 18–25 слів запам'ятовується задовільно, а фраза, що налічує понад 30 слів, на слух практично не сприймається.

На третьому місці поставимо семантичний і лінгвістичний бар'єри, викликані такими причинами:

– розбіжністю тезаурусів, тобто лінгвістичного словника мови, іншими

словами – обмеженим лексиконом учня і багатим лексиконом учителя;

– соціальними, культурними, психологічними, національними, релігійними й іншими розходженнями.

Коли учень зрозумів не те, що йому сказали, чи те, але не того змісту, тоді можна констатувати наявність семантичного бар'єра. Щоб звести нерозуміння до мінімуму, необхідно або говорити «однією мовою» з учнем, або заздалегідь домовитися про ключові моменти; або постійно підтримувати детальний зворотний зв'язок.

Існує також фонетичний бар'єр, тобто перешкода, створювана особливостями мовлення того, хто говорить. Щоб такого бар'єра не було, треба говорити виразно, досить голосно, уникаючи при цьому скоромовності. Тон голосу має велике значення для розуміння контексту. Роблячи той чи інший наголос, розставляючи різні акценти, викладач може змінити зміст думки.

У цілому можна констатувати, що стилі педагогічного впливу своїми найглибшими коренями сягають *персональної стратегії викладача в міжособистісних стосунках з учнями, фактично – філософії його ставлення до учнів*. Важливо, підкреслити, що вони не обмежуються комунікацією викладач – учень, а стосуються найширшого діапазону особистісних життєвих стратегій. Можна виділити такі типи настанов на взаємодію в міжособистісних відносинах:

По-перше – домінування. Ставлення до іншого як до речі чи засобу досягнення своїх цілей, ігнорування його інтересів і намірів. Прагнення володіти, розпоряджатися, здобути необмежену однобічну перевагу. Відкритий, без маскування, імперативний вплив – від навіювання або наказу до насильства та придушення.

По-друге – суперництво. Партнер по взаємодії сприймається як. небезпечний і непередбачуваний, на якого треба зважати як на перешкоду, звідси випливає прагнення переграти його, вирвати однобічну перевагу. Інтереси іншого враховуються в тій мірі, у який це диктується завданнями боротьби з ним. Засобами ведення боротьби можуть бути окремі види «тонкої»

маніпуляції, чергування відкритих і закритих прийомів впливу, «джентльменські» чи тимчасові тактичні угоди.

По-третє, партнерство. Ставлення до іншого як до рівного, що має право бути таким, який він є, з яким треба рахуватись. Прагнення не допустити втрат для себе, розкриваючи цілі своєї діяльності. Рівноправні, але обережні відносини, узгодження своїх інтересів і намірів, спільна рефлексія. Основні способи впливу будуються на договорі, що служить як засобом об'єднання, так і засобом створення тиску.

По-четверте, співдружність. Ставлення до іншого як до самоцінності. Прагнення до об'єднання, спільної діяльності для досягнення близьких чи збіжних цілей. Основний інструмент взаємодії – вже не договір, а згода, консенсус.

По-п'яте – маніпуляція. Ставлення до партнера по взаємодії, як до «речі особливого роду» – тенденція до ігнорування його інтересів і намірів. Вплив прихований, з опорою на автоматизми і стереотипи, із залученням більш складного, опосередкованого тиску. Найбільше використовувані способи впливу – провокація, обман, інтрига, натяк.

Педагогічна діяльність неминуче включає в свій арсенал усі елементи описаних стратегій, проте окремої уваги, на нашу думку, заслуговує стратегія маніпуляцій.

Спроби управляти учнями або й учнівським колективом, нерідко зустрічають опір останніх. У цьому випадку перед учителем відкриваються два шляхи:

1) спробувати змусити виконати нав'язану їм дію, тобто зломити опір (відкрите управління);

2) замаскувати управлінський вплив так, аби він не викликав заперечення (приховане управління).

Застосувати другий спосіб після провалу першого неможливо – намір розгаданий, і учні насторожі. До другого способу звертаються тоді, коли передбачають опір, і тому відразу роблять ставку на прихованість впливу. Приховане управління здійснюється проти волі учнів і допускає їх можливу незгоду (інакше викладачеві немає причин приховувати свої наміри).

Безперечно, такі маніпуляції можуть бути виправдані тим, що вони здійснюються на користь «об'єкту» маніпуляції. Чи морально таємно управляти іншою людиною проти її волі? Це залежить від моралі учителя і від ступеня моральності його цілей. Якщо його ціль – одержати особисту вигоду за рахунок жертви, то, безумовно, аморально. Якщо ж ціль – ненав'язливо, непомітно спрямувати дії того, ким маніпулюють, в потрібне русло, то така маніпуляція не травмує іншу людину й може бути цілком виправдана.

Приховане управління може цілком шляхетні цілі. Наприклад, коли учитель, замість наказів, непомітно і безболісно керує учнями, ненав'язливо спрямовуючи їх до дій у потрібному напрямі. У цьому випадку об'єкт управління зберігає свою гідність і свідомість власної волі.

Весь діапазон педагогічних впливів виявляє свою ефективність, коли викладач робить ставку не просто на механічне запам'ятовування певної суми знань, а на інтерактивний процес розвитку особистості учня. Інтерактивний характер навчання має на меті:

- поглиблення і закріплення знань, отриманих на заняттях або у процесі самостійної роботи;
- допомогу розібратися у найскладніших питаннях;
- контроль знань групи і з'ясування рівня навчальної підготовки учнів;
- вироблення уміння правильно застосувати теоретичні положення у практичній діяльності.

Одним з центральних завдань інтерактивного заняття є розвиток творчої активності і самостійності мислення учнів. Тому сучасний навчальний процес має бути динамічний, як добре зрежисована рольова гра. Заняття готується у вигляді попередньо запропонованих запитань з теми, переліку самостійних завдань (мікрорефератів, конспектування джерел та ін.) проблемних ситуацій, дискусійних питань для обговорення тощо. Досвід показує, що успішним заняття є в тому разі, коли учні заздалегідь мають підготовчі матеріали до нього у формі методичних рекомендацій з переліком усіх намічених завдань. Важлива увага до структури заняття, яка складається із вступу, основної частини і закінчення.

1. У вступі, після привітання, викладач оголошує тему, розкриває її значення, зв'язок з іншими темами курсу, чітко формулює питання теми, які виносяться на заняття («Сьогодні ми маємо розглянути такі питання...»).

2. Основна частина присвячена розгляду запланованих питань шляхом опитування учнів, заслуховування рефератів, обговорення важливих моментів у дискусії. На занятті учні, як правило, відповідають за бажанням. Проте помилку робить той викладач, який «іде на поводу» в учнів і не викликає за своїм вибором тих, хто має негативні оцінки, не має достатньої кількості оцінок або просто пасивно «відсиджується» за спинами активних учнів. В разі непідготовленості всієї групи викладач може дати змогу попрацювати 10-15 хвилин над джерелами, а після цього продовжити заняття в діалоговому режимі, спонукуючи учнів до роботи над навчальним матеріалом своїми запитаннями.

Хоча не завжди вдається виконати норму, за якою на занятті мають бути опитані всі учні, слід пам'ятати, що існує така настанова МОН України. У кожному разі, викладач повинен задіяти в процесі обговорення якомога більше учнів. З кожного пункту плану рекомендується зробити висновки. При цьому варто стисло охарактеризувати відповіді (доповіді, доповнення) кожного учня, які питання вдалося розв'язати, в яких відчувався брак підготовки тощо. Після розгляду всіх запланованих питань викладач робить висновки, оцінює роботу учнів. При виставленні оцінок викладач ОБОВ'ЯЗКОВО повинен їх обґрунтувати (ніколи не забуваючи про виховну функцію оцінок!).

Сумнозвісну гонитву учнів за балами завжди можна зробити стимулом для їх ефективного навчання, все тут залежить від Вас: якщо не пошкодуєте сил і часу на добросовісну розробку шкали оцінювання, нервів – на те, щоб її дотриматися, уваги – щоб ретельно вести облік кожного балу – то результат буде відмінний.

Заключне слово викладач присвячує розбору самого заняття: наскільки він досягнув поставленої мети, який рівень теоретичної і практичної підготовки групи, глибина, самостійність, оригінальність мислення. Не рекомендується переобтяжувати закінчення додатковою науковою інформацією, її краще наводити в ході семінару.

При проведенні заняття викладач робить ставку на діалог, дискусію, активне слухання. Він отримує зворотний зв'язок не лише про рівень знань, а й про індивідуально-психологічні особливості учнів, про колектив, взаємовідносини в групі, ставлення до предмету. Зростає роль міжособистісної взаємодії між викладачем і учнями, активізується спільний творчий пошук у розв'язанні поставлених питань.

Викладач повинен знати, що на занятті можуть виникати різноманітні й несподівані ситуації. У кожному випадку він зобов'язаний вловити їх, швидко осмислити, внутрішньо підготуватися і прийняти рішення, поставити запитання, відповісти на запитання тощо. Ведення заняття пов'язане з великою педагогічною та організаційною майстерністю, умілим використанням різнобічних знань та ерудиції, здатністю до імпровізації.

Викладач повинен націлити групу на творчу колективну інтелектуальну працю, організувати дискусію, підтримувати в учнів інтерес і потребу висловлювати свою точку зору, активно висловлювати свою позицію, створювати атмосферу інтелектуального пошуку і розвитку пізнавальних здібностей.

Типові помилки викладача у взаємодії з учнями:

- Викладач дає можливість учням зачитувати на занятті конспекти або й вклеєні в зошит друковані тексти, перевіряючи, по суті, не знання з дисципліни, а техніку читання. Унаслідок цього учні не мають навичок самостійної вербалізації власних уявлень, їм бракує слів.

NB!!! Знання – це те, що Ви можете *своїми словами передати* іншій людині

- Викладач вважає, що головне на занятті – це опитування. Насправді – це дуже насичена форма одержання нових знань і закріплення вже набутих.

- Викладач задовольняється пасивним «зазубрюванням», не приділяючи достатньо уваги питанням: «як ви це розумієте?», «чим це доведене?», «що з цього випливає?»

- Викладач забуває про «правило рамки»: не завдає собі праці чітко нагадати про план та зміст поставлених завдань і зробити висновки в кінці.

- Викладач має слабкий менеджмент навчального часу і не розподіляє його пропорційно між питаннями плану, внаслідок чого частина питань залишається не розглянутою. Ще гірше – коли ці питання перетягуються на наступне заняття, адже там уже інші завдання.

- Викладач опитує лише «бажаючих» і не викликає «небажаючих», захоплюється роботою з активною частиною групи і упускає з-під уваги пасивних учнів.

- Викладач сам розповідає за учнів те, що мав почути від них. Ваша надія, що вони Ваші слова запам'ятають, даремна.

- Викладач дозволяє учням збити себе з теми й перейти на розмови «про все й ні про що».

- Викладач пасивно вислуховує неправильні відповіді, не виправляє їх і не заохочує учнів до виправлення власних або чужих помилок.

- Викладач зводить заняття до зачитування рефератів. Поняття «реферат» утратило свій первісний смисл ще до народження наших учнів. Інтернет відкритий цілодобово, сканери працюють, принтери друкують і т.д.

- Викладач дозволяє бажаючим доповнити повторювати вже сказане, відхилятися від теми і взагалі говорити «що-небудь», затягуючи час. Насправді *викладач – диригент*! Він має повсякчас скеровувати хід обговорення на розкриття суті поставлених питань.

- Викладач формально ставиться до оцінювання і допускає «зрівнялівку», лібералізм або несправедливість. Це все учнів дуже знеохочує.

- Викладач має велике добре серце і виставляє завищені оцінки. Це знеохочує ще дужче і дезорієнтує учня в принципі. Викладачі інших дисциплін не будуть вам вдячні.

Методика проведення заняття залежить від особистого стилю викладача:

Не забуваймо, що навчальна праця належить до найтяжчих видів людської діяльності, адже в ній постійно учневі доводиться робити те, чого він ще не вміє. Якщо Вам це тяжко пригадати, робіть час від часу вправу: пишіть

коротенький текст лівою рукою (якщо Ви людина праворука) і аналізуйте свої відчуття.

А отже, педагогічний процес – це напружена взаємодія, міжособистісна комунікація, яка включає і співпрацю, і примус, і гру (у тому числі й на нервах).

Після відвертих розмов з учнями доводиться констатувати: вони одержують від нас чимало імпульсів, які орієнтують на рутинне, пасивне заучування навчального матеріалу, на неефективні прийоми навчання. Ось помилки, які назвати типовими не можна, але визнати, що вони мають місце – мусимо:

- Викладач в основному диктує навчальний матеріал, перетворюючи творчу роботу учня в механічне «стенографування».
- Викладач вимагає, щоб учні знали навчальний матеріал дослівно, не допускає переказу своїми словами.
- Даючи завдання для самостійного опрацювання, викладач не вказує конкретно рекомендовані джерела, прирікаючи учня на довгі малопродуктивні пошуки.
- Виявивши в конспекті помилки або сторонні малюнки, викладач примушує заново переписати конспект
- Викладач дослівно повторює матеріал, який учень може вивчити з підручника.

Таким чином ми привчаємо учня не лише неефективно вчитися, але взагалі неефективно витрачати час.

Докорінно змінити становище в цьому плані можуть мультимедійні засоби навчання.

Мультимедійне супроводження навчальної дисципліни, на нашу думку, має включати такі елементи:

1. *Серію структурно-логічних схем, які репрезентують:*

- формулювання основних проблем лекції;
- визначення понять та термінів;
- логічні зв’язки між поняттями;

- формулювання законів та закономірностей дисципліни, що вивчається;
- схеми причиново-наслідкових взаємозв'язків у рамках даної теми, між темами, між дисциплінами.

По суті на екрані перед учнем має пройти під час викладу текст, який він мав би самостійно написати у своєму конспекті. Зрозуміло, що такий рівень організації навчального процесу робить у принципі непотрібним:

– для викладача – надиктовування тексту;
– для учня його механічне записування,

адже електронний конспект можна за лічені секунди скопіювати на власний гаджет.

Вивільнений час – це якраз той ресурс, який необхідний викладачу, щоб пояснити і прокоментувати схему, представлену на екрані, а учневі – щоб подумати над нею і осмислити логіку її побудови.

Якщо комусь здається, що такий спосіб подачі матеріалу надмірно «розжовує» його, варто згадати, що наші учні в значній частині – великі майстри:

- записувати,
- заучувати,
- зачитувати,
- повторювати,

а слабке місце в них – вміння:

- встановлювати причиново-наслідкові зв'язки,
- самостійно думати,
- аналізувати, розуміти.

Для певної частини учнів це така серйозна проблема, що зусиль і часу, потрачених на це, не буде забагато.

2. Довідковий матеріал:

- таблиці;
- діаграми;
- схеми;

- словники.

3. Ілюстративний матеріал – відео- та аудіоматеріали для унаочнення тих чи інших фрагментів викладу.

Відеоматеріали:

- слайди;
- малюнки (в разі потреби анімовані);
- відеозаписи виробничих ситуацій, подій суспільного життя тощо;
- фрагменти кінофільмів.

Аудіоматеріали:

- музикальні фрагменти;
- фонограми промов та виступів;
- дикторський текст;
- шумові ефекти.

4. Навчальні та контролюючі тести. Їх можна підготувати таким чином, що в будь-який момент лекції, яка читається у комп'ютерному класі, Ви можете вивести на дисплей комп'ютера кожного учня тестове завдання. Це може бути перевірка вивченого матеріалу, повторення щойно викладеного для кращого запам'ятовування, логічний акцент, щоб мобілізувати увагу учнів, і будь-який інший варіант перевірки знань, який є доцільним. Затрати часу мінімальні, можна відвести 0,5 хвилини на відповідь, а далі комп'ютер оцінить і зафіксує результат. Періодичне застосування тестових завдань – добрий стимул для тих учнів, котрі схильні під час викладу переключатися на сторонні предмети і «випадати» з роботи на лекції.

У завершеному вигляді мультимедійне супроводження лекції має виглядати як текст, що послідовно і динамічно демонструється на екрані на тлі або чергуючись з певним відеорядом у супроводі фонограми.

NOTA BENE!

Тепер Вам потрібно зробити в цьому тексті «закладки» – і вийде електронний конспект.

«Закладка» – виділене в тексті слово або фраза, воно служить «дверима» у допоміжний текст. Якщо на ньому клацнути мишкою, розгорнеться текст,

який визначає, пояснює, доповнює, розширює, ілюструє дане поняття. Ваша структурно-логічна схема розростатиметься як дерево.

Після всього сказаного про мультимедійні засоби напрошується питання:

Навіщо взагалі тоді викладач?

Відповідь:

Для того ж, що й раніше – щоб учень став:

- справжньою людиною;
- громадянином;
- висококласним професіоналом.

Ми всі пам'ятаємо зі студентських років: кожна вивчена дисципліна мала для нас живе людське обличчя – обличчя викладача.

З підручника педагогіки:

«Навчання та виховання – це активний, цілеспрямований процес впливу *людини на людину*».

Машина може бути тут лише тим, чим була завжди: знаряддям, інструментом, опосередковуючою ланкою. Якщо вона замінить собою людину, ми одержимо в результаті цього «активного цілеспрямованого процесу» не молодого фахівця, а робота.

Машина – засіб навчання:

- дає готові схеми;
- допомагає їх запам'ятовувати;
- діагностує ступінь засвоєння матеріалу.

Людина-викладач:

- вчить мислити творчо і нестандартно;
- допомагає зрозуміти;
- насичує процес навчання живим людським спілкуванням, емоціями, азартом;
- створює морально-психологічну мотивацію навчання.

Те, що комп'ютер звільняє викладача від рутинних аспектів навчального процесу, підносить викладацьку працю на рівень «найвищого пілотажу»,

справжньої педагогічної творчості. Тільки так і можна формувати на ремісника, а особистість, Людину.

Варто ще раз замислитися над начебто очевидними питаннями:

- Що таке активне навчання?
- Чим воно відрізняється від пасивного навчання?

ЩО ТАКЕ АКТИВНЕ НАВЧАННЯ?

ТАК ДЕЯКІ УЧНІ УЯВЛЯЮТЬ:		
Пасивне навчання	**Активне навчання**	**?**
Учень:		
1. Уникає контактів з викладачами. 2. Пропускає заняття, рідко конспектує. 3. Не готується до семінарів. 4. Намагається скористатися шпаргалками на заліках та іспитах. 5. Не виконує завдань самостійної роботи. 6. Успішність – «задовільно», інколи «добре».	1. Намагається заслужити схвалення викладача. 2. Старанно відвідує всі заняття, конспектує слово в слово. 3. На семінарах та практичних заняттях буквально відтворює навчальний матеріал. 4. Усе вивчене знає напам'ять. 5. Опрацьовує весь матеріал, рекомендований для СРС. 6. Завжди прагне отримати відмінну оцінку.	Не розуміє, чого ще добивається від нас викладач

Очевидно, що те, що згадані учні розуміють під пасивним навчанням, взагалі навчанням не є. Те, що вони вважають активним навчанням, швидше орієнтоване на пасивне заучування певної суми знань.

НАСПРАВДІ:		
Взагалі не навчання	**Пасивне навчання**	**Активне навчання**
Учень:		
1. Уникає контактів з викладачами. 2. Пропускає заняття, рідко конспектує. 3. Не готується до семінарів. 4. Намагається скористатися шпаргалками на заліках та іспитах.	1. Намагається заслужити схвалення викладача. 2. Старанно відвідує всі заняття, конспектує слово в слово. 3. Буквально відтворює навчальний матеріал.	1. Любить дискутувати з викладачами, «мірятися силами». 2. Конспектує навчальний матеріал вибірково, своїми словами, структурує конспект за власною логікою. 3. Цікавиться здебільшого проблемними питаннями.

5. Не виконує завдань самостійної роботи. 6. Успішність – «задовільно», інколи «добре».	4. Усе вивчене знає напам'ять. 5. Опрацьовує весь матеріал, рекомендований для СРС. 6. Завжди прагне отримати відмінну оцінку.	4. Бачить мету навчання не в запам'ятовуванні, а в розумінні. 5. Володіє навичками самостійного пошуку та опрацювання джерел інформації відповідно до власних професійних інтересів. Пов'язує свій престиж не з оцінками, а зі знаннями.

Отже, потребують корекції самі підходи до розуміння активного самостійного навчання.

Необхідні зміни, на нашу думку, мають починатися з перегляду філософії навчання, і навіть ширше – з перегляду життєвих позицій учня, з установки на те, щоб *використати всі можливості освіти для повноцінного і гідного життя.*

Головне завдання педагога – створення мотивації для активного навчання.

Учень – не резервуар, який треба наповнити, а факел, який потрібно запалити!

Спроби «інвентаризації» робочого та вільного часу учнів показали, що в масі своїй вони мають досить бідне уявлення про те, що є «життя в усій його повноті» (якщо не брати за критерій повноти життя чисто грошового виміру). Перелік справ, на які учні витрачають свій час, досить обмежений та одноманітний, види діяльності – прості та малопродуктивні. Це особливо помітно на тлі яскравих постатей активних учнів, які відзначаються широким діапазоном інтересів та реальних справ.

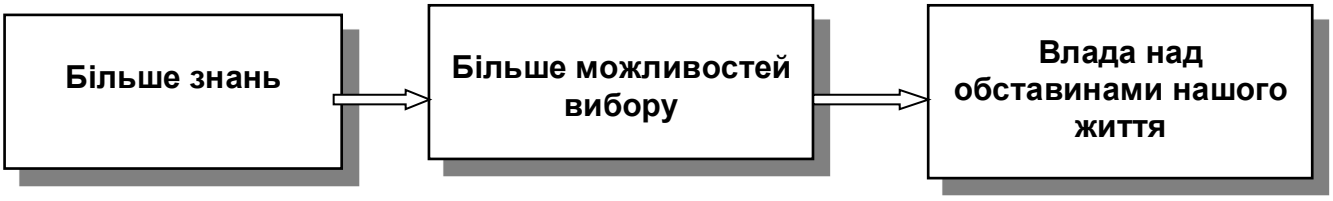
У цілому доводиться констатувати: при всій повноті можливостей для всебічного розвитку, значна частина учнів не може їх достатньо використати через несформовану потребу в самореалізації.

Учитель – це наставник, який має відкрити учневі перспективу й привабливість самореалізації, її особисте значення для молодої людини через демонстрацію реальних переваг:

Активне навчання:	*Пасивне навчання:*
▪ Виносимо урок із кожної ситуації	▪ Не бачимо потенціалу навчання

- Використовуємо результати навчання для власного добробуту
- Скеровуємо хід подій у потрібному нам напрямку
- Втягуємося у плин життя

- Ігноруємо можливості, які виникають в результаті навчання
- Пливемо за течією
- Відриваємося від життя



Скажіть собі:	А тепер спробуйте так:
▪ Я знаю, що моя робота мені не до снаги. ▪ Я нездара. ▪ Я не можу цьому навчитися. ▪ Усе навколо перешкоджає досягненню моєї мети. ▪ Чим більше я стараюся, тим гірше виходить. ▪ Я без кінця роблю помилки. ▪ Мої цілі не варті затрачених зусиль. ▪ Мої справи йдуть усе гірше. ▪ Я збився на манівці. ▪ Як усе погано! ▪ Я нічого не тямлю. ▪ Мені соромно за себе.	▪ Я знаю, що можу це зробити. ▪ У мене непересічні здібності. ▪ Я можу цьому навчитися. ▪ Усе навколо сприяє досягненню моєї мети. ▪ Чим більше я вправляюся, тим краще виходить. ▪ Я вчуся на кожній своїй помилці. ▪ Мої цілі варті затрачених зусиль. ▪ З кожним днем мої справи йдуть усе краще. ▪ Я на правильному шляху. ▪ Як усе чудово! ▪ Мій мозок працює на найвищій передачі. Я пишаюся собою.
Відчуваєте, як слова створюють настрій? Ваш учень сприймає це так само, як Ви. Скільки позитивних повідомлень про себе він від Вас одержує? *Культивуйте переможний настрій!*	

Потужним резервом перетворення навчальної праці у творчий процес є раціональне використання часу. Викладач дає учневі не лише знання, але вміння творчо розпоряджатися власним життям. У цьому плані дуже важливо навчити учня правильно використовувати час. Всупереч розповсюдженому (насамперед серед самих учнів) переконанню, що наші «діти» сильно завантажені, вони мають досить багато часу, не зайнятого значущими справами.

Важливий чинник раціонального використання часу в навчальному процесі – скорочення рутинних, механічних дій, зокрема бездумного переписування.

Вправи для викладача:

- Як Ви розумієте вислів «Освіта – це те, що не залишається, коли все, що було вивчено, забуте?»
- Що важливіше для учня: записати чи запам'ятати?
- Яку частину свого часу Ваш учень витрачає відповідно на записування та на запам'ятовування?

Ефективне використання робочого часу учня починається з настанови: живіть у часі усвідомлено. Проблема не в бракові часу, а в тому, що в наших учнів не сформована потреба раціонально організовувати свій час. Насправді вони його мають достатньо.

Завдання педагога – правильно розставити пріоритети:

Час – це гроші?

- Час незворотній
- Час неможливо примножувати
- Час не можна передати
- Час не можна позичити

Час – більше, ніж гроші

Час – це життя

Жити в часі усвідомлено – це кожен день починати з розумінням: сьогодні починається перший день решти вашого життя.

Основні правила планування часу:

– Готуйте виконання ваших завдань. 10 хвилин, затрачених на підготовку та планування часу, заощаджують 2 години на добу.

– Необхідне правильне співвідношення форм активності: 60% – запланована активність, 20% – непередбачена активність, 20% – спонтанна активність, творчість (адже, згідно з *правилом Парето*, правильно обрані 20% затрат приносять 80% ефекту від наших зусиль).

Ще одна проблема – звільнення учня від механічної, рутинної роботи. Має широке розповсюдження уявлення, що сам процес записування

навчального матеріалу сприяє його закріпленню в пам’яті. Не варто вірити в це надто буквально:

– Кожна людина має індивідуальні особливості запам’ятовування, пов’язані з переважним розвитком окремих видів пам’яті;

– Існують методики закріплення інформації в пам’яті, значно ефективніші за механічне переписування.

Мобілізація ресурсів пам’яті передбачає концентрацію уваги педагога на наступних моментах:

Найкраще запам’ятовується інформація, що характеризується такими якостями:

- Чуттєві асоціації, особливо візуальні
- Емоційний контекст
- Видатні властивості
- Багатоманітність та сила асоціацій
- Життєво важлива значущість
- Повторення
- Перша та остання інформація на занятті

Якщо під час півторагодинного заняття робити перерви щопівгодини, рівень запам’ятовування збільшується:

30 хвилин	*1 год.*	*1 год. 30 хвилин*

Поради учневі
▪ Не забувай запам'ятовувати ▪ Створюй чіткі конкретні асоціації ▪ Вправляй свою пам'ять ▪ Роби більше перерв ▪ Стеж за своїм здоров'ям ▪ Не заощаджуй час за рахунок сну

Важливо враховувати індивідуальні типи пам'яті учнів:

Зорова	**Слухова**	**Кінестезична**
▪ Спостережливий ▪ Дбає про зовнішній вигляд ▪ Грамотно пише ▪ Краще пам'ятає те, що побачив, ніж те, що почув ▪ Має проблеми з запам'ятовуванням усних повідомлень, часто просить повторити, поки не запише ▪ Багато і швидко читає ▪ Хоче читати сам, а не щоб читали йому ▪ Прагне скласти загальне уявлення і зрозуміти кінцеві цілі ▪ Машинально креслить або малює під час занять ▪ Часто відповідає на запитання "так" або "ні" ▪ З більшим задоволенням проведе демонстрацію, ніж прочитає доповідь ▪ Часто знає, що сказати, але йому тяжко підібрати потрібні слова ▪ Іноді відволікається в ситуаціях, що вимагають концентрації уваги	▪ Під час роботи розмовляє з собою ▪ Легко відволікається на шуми ▪ Під час читання ворушить губами і вимовляє слова ▪ Любить читати вголос і слухати ▪ Добре імітує чужі голоси ▪ Має більше проблем при письмі, ніж при усному мовленні ▪ Вирізняється ритмічністю мовлення ▪ Краще запам'ятовує почуте, ніж побачене ▪ Полюбляє дискусії та багатослівні описи ▪ Має проблеми у ситуаціях, що вимагають візуалізації, наприклад, при складанні цілої картини з фрагментів	▪ Повільно говорить ▪ Реагує на фізичне заохочення ▪ Привертає увагу дотиком ▪ Розмовляючи, близько підходить до співрозмовника ▪ Оцінює людей за фізичними ознаками, багато рухається ▪ Вирізняється раннім розвитком мускулатури ▪ Навчається способом спроб і дій ▪ У процесі запам'ятовування оглядає і спостерігає ▪ Під час читання водить по тексту пальцем ▪ Інтенсивно жестикулює ▪ Не здатний довго всидіти на місці ▪ Часто використовує слова, що означають дії ▪ Може мати жахливий почерк ▪ Хоче все спробувати сам
"Я бачу …"	*"Я вас уважно слухаю …"*	*"Я відчуваю …"*

Головний принцип мобілізації ресурсів пам'яті – запам'ятовування безпосередньо залежить від розуміння. Чим краще учень зрозумів вашу лекцію, тим більше лишиться в пам'яті.

Сучасні методики передбачають, що велика частина навчального часу припадає на самостійну роботу. Проте варто замислитися над питаннями: що

конкретно учень має робити самостійно? Шукати джерела інформації? Читати рекомендовану літературу? Писати пошукові роботи? Усе це і багато іншого, але головне:

Ключова фраза
САМОСТІЙНО УЧЕНЬ ПОВИНЕН ДУМАТИ

Ми маємо навчити його це робити і в тому полягає величезна складність професії педагога. Недаремно народна мудрість порівнює людську голову з найнеприступнішою фортецею: ми знаємо, що даємо «на вході», що одержуємо «на виході», але найголовнішу частину шляху учень має пройти сам. Не те, щоб ми не могли щоразу думати замість нього і давати йому «рецепти» на всі випадки життя, але ми знаємо, що результатом такої «допомоги» буде його безініціативість і безпорадність, готовність механічно виконувати готові схеми. Отже контроль знань має включати оцінку двох необхідних моментів:

– інформації, яку учень запам'ятав;
– розуміння учнем того, що він запам'ятав.

Цей другий аспект дуже легко підмінити першим і звести контроль до оцінки ресурсів пам'яті. На нашу думку, *мета всіх форм контролю має бути зміщена з відтворення на розуміння, тобто здатність учня:*

– *вербалізувати*, передавати своїми словами зміст вивченого;
– *виділити логічну структуру навчального матеріалу;*
– *вирізнити* головне та другорядне; причиново-наслідкові зв'язки.

Важливим показником засвоєння навчального матеріалу може бути «карта пам'яті» – структурно-логічна схема вивченого матеріалу, створена під час підготовки до семінару, практичного заняття, заліку, іспиту тощо.

Поради тим, хто складає карту пам'яті:

- уся логічна схема має бути розміщена на одній сторінці, щоб її можна було охопити одним поглядом;

- у центрі сторінки розташуйте й обведіть головну проблему даної теми або головну ідею повідомлення;

- для кожного важливого розділу теми проведіть відгалуження, що розходяться від центру;

- напишіть для кожного такого відгалуження ключове слово або фразу. Залишіть місце для додавання деталей;

- додавайте символи та ілюстрації;

- пишіть чітко, урізноманітнюйте шрифт, використовуйте кольорові зображення. Підкреслюйте, показуйте стрілками логічні зв'язки, виділяйте окремі елементи лініями довільної форми;

- мобілізуйте фантазію, сміливо перетворюйте карту пам'яті на гру, надавайте їй риси, характерні для вашої особистості.

Карта пам'яті дає можливість:

- побачити навчальний матеріал як цілісну систему;

- виділити головне, другорядне, третьоступеневе, вловити зв'язки між поняттями та ідеями;

- запам'ятати деталі;

- легко відновити все в пам'яті, коли це буде потрібно;

- під час підготовки до іспитів та заліків систематизувати весь вивчений матеріал, склавши мозаїчну картину з окремих карт пам'яті з кожної теми;

- здатність учня скласти карту пам'яті навчального матеріалу – переконливе свідчення того, що учень його зрозумів.

Вправа для викладача:

Спробуйте уявити карту пам'яті Вашої лекції, яку міг би намалювати учень після заняття

Деякі методики самостійного навчання рекомендують використовувати складання «карт пам'яті» замість конспекту. Ми вважаємо це недоцільним. Наша рекомендація – складати карти пам'яті під час підготовки до семінарського заняття на основі доброго конспекту лекції.

Незважаючи на великий вибір сучасних інтерактивних методик: ділових ігор, ситуаційних завдань тощо – лекція не повинна відійти на другий план. Це

найбільш інформативно насичена форма навчальної роботи, і разом з тим вона створює всі необхідні умови для творчої взаємодії викладача і учня. Адже інтерактивний характер навчання визначається не наявністю зовнішніх ефектів, рівнем фізичної активності учасників навчального процесу, а ступенем взаєморозуміння. Тому головним завданням розвитку інтерактивних форм навчання є, на нашу думку, вдосконалення методики проведення лекції.

Принципи конспектування

Слухай активно	*Алгоритм:* Чого саме хоче навчити мене викладач? Для чого? Чи важливо це? Що слід обов'язково запам'ятати?
Активно спостерігай	Поведінка, міміка, інтонації викладача допомагають сприйняти логічну структуру викладу
Бери участь	Запитуй про незрозуміле. Включайся в дискусію. Намагайся відповідати на питання, які ставить лектор у ході викладу
Переглядай матеріал лекції завчасно	Зазирнувши у підручник перед лекцією, ти матимеш уявлення про те, на чому зосередити увагу
Перетворюй почуте в зорові образи, насичуй емоціями	Структуруй конспект за допомогою просторового розміщення матеріалу, символів, кольорових зображення
Залишай достатньо місця для подальшої роботи з конспектом	Готуючись до практичних занять та іспитів, ти можеш суттєво доповнити конспект записами на полях
Постарайся зацікавитися матеріалом лекції, зрозуміти його значущість для тебе.	

Поради викладачеві

Ваші учні – люди емоційні та рухливі. Їх схильність перетворювати навчання на гру – не завада засвоєнню знань, а додатковий ресурс:

- Не забороняйте їм малювати у конспектах
- Розповідайте їм іноді смішні історії і смійтеся разом з ними
- Якщо вони кидають вам виклик – приймайте його і змагайтеся щосили
- Втягуйте їх у дискусії та змагання
- Любіть їх. Вони хороші.

Серед сучасних технологій навчально-пізнавальної діяльності, які розвивають в учнів навички креативного навчання, слід особливо виділити метод кейсів[5]. Або аналіз конкретних навчальних ситуацій (case study, від

англійського case – випадок, ситуація). Це метод навчання, призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду в наступних областях:

- виявлення, відбір і вирішення проблем;
- робота з інформацією – осмислення значення деталей, описаних в ситуації;
- аналіз і синтез інформації і аргументів ;
- робота з припущеннями і висновками;
- оцінка альтернатив;
- ухвалення рішень;
- слухання і розуміння інших людей – навики групової роботи.

Метод case-study це – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів). Він належить до *неігрових імітаційних активних* методів навчання.

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію – case, що виникає при конкретному станові справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір найкращого з них у контексті поставленої проблеми.

Метод case-study найбільш широко використовується в навчанні економіки та бізнес-наукам за кордоном. Вперше він був застосований у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету в 1870 році; впровадження цього методу в Гарвардській школі бізнесу почалося в 1920 році. Перші добірки кейсів були опубліковані в 1925 році в Звітах Гарвардського університету про бізнес. В даний час співіснують дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). В рамках першої школи метою методу є навчання пошуку єдино вірного рішення, друга – передбачає багатоваріантність вирішення проблеми. Американські кейси більше за обсягом (20-25 сторінок тексту, плюс 8-10 сторінок ілюстрацій), європейські кейси в 1,5-2 рази коротше. Лідером по збору і поширенню кейсів є створений у 1973 році за ініціативою 22 вищих навчальних закладів The Case Clearing House of Great Britain and Ireland; з 1991

року він називається European Case Clearing House (ECCH). ECCH є некомерційною організацією, яка пов'язана з організаціями, що надають і використовують кейси і розташованими в різних країнах світу. В даний час до складу ECCH входить близько 340 організацій, серед яких The Harvard Business School Publishing, Інститут розвитку менеджменту (IMB) в Лозанні, в Швейцарії, INSEAD, у Фонтенбло у Франції, IESE в Барселоні в Іспанії, Лондонська бізнес-школа в Англії, а також Школа менеджменту в Кранфілде. У кожної з цих організацій своя колекція кейсів, право на розповсюдження яких має ECCH. Сьогодні метод case-study завоював провідні позиції в навчанні, активно використовується в зарубіжній практиці бізнес-освіти і вважається одним з найефективніших способів навчання учнів навичкам вирішення типових проблем. Так Гарвардська школа бізнесу виділяє майже 90% навчального часу на розбір конкретних кейсів, зберігаючи пріоритетне значення методу case-study в навчанні бізнесу. Ситуаційне навчання за гарвардської методикою – це інтенсивний тренінг слухачів з використанням відеоматеріалів, комп'ютерного та програмного забезпечення. Середньостатистичний студент Гарварду або будь-який інший бізнес-школи за час свого навчання «опрацьовує» сотні кейсів. Щороку в Гарварді видаються сотні нових кейсів, методичних посібників і доповнень до колекції кейсів. Ставку на використання ситуаційного навчання також робить один з відомих університетів Північної Америки – Університет Західного Онтаріо (Канада).

Хороший кейс повинен задовольняти наступним вимогам:

- відповідати чітко поставленої мети створення;
- мати відповідний рівень труднощі;
- ілюструвати декілька аспектів економічного життя;
- не застарівати дуже швидко;
- бути актуальним на сьогоднішній день;
- ілюструвати типові ситуації ;
- розвивати аналітичне мислення;
- провокувати дискусію;

- мати кілька рішень.

Передбачається, що *в бізнесі, та й у житті в цілому, не існує однозначно правильних рішень*. Суть навчання методом case-study полягає в тому, що кожен пропонує варіанти, виходячи з наявних у нього знань, практичного досвіду та інтуїції. Наприклад, для когось зміна сімейного стану глави компанії не є важливою деталлю, а інший учень може, спираючись на свій досвід, порахувати цей факт виключно важливим.

Ознаки методу case-study:

1. Наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу.
2. Колективна вироблення рішень.
3. Багатоальтернативність рішення; принципова відсутність єдиного рішення.
4. Єдина мета при виробленні рішень.
5. Наявність системи групового оцінювання діяльності.
6. Наявність керованої емоційної напруги учнів.

Джерела кейсів

Кейс являє собою результат науково-методичної діяльності викладача. Як інтелектуальний продукт він має свої джерела, які можна представити таким чином:

– громадське життя у всьому своєму різноманітті виступає джерелом сюжету, проблеми та фактологічної бази кейса;

– освіта – визначає цілі та завдання навчання і виховання, інтегровані в метод case-study;

– наука – третє джерело кейса, як відбивного комплексу; вона задає ключові методології, які визначаються аналітичною діяльністю та системним підходом, а також безліч інших наукових методів, які інтегровані в кейс і процес його аналізу.

Оцінювання учасників дискусії є найважливішою проблемою навчання за допомогою методу CASE-study.

Перевірка і оцінка знань мають проводитися згідно дидактичним принципам навчання. При цьому виділяються наступні вимоги до оцінювання:

- об'єктивність – створення умов, в яких би максимально точно виявлялися знання учнів, пред'явлення до них єдиних вимог, справедливе ставлення до кожного;
- обґрунтованість оцінок – їх аргументація;
- систематичність – найважливіший психологічний чинник, організуючий і дисциплінуючий учнів, формує наполегливість і спрямованість у досягненні мети;
- всебічність і оптимальність.

Простішою до широкого застосування, дуже продуктивною і розповсюдженою є *дискусія* як активна форма навчання.

Дискусія - це метод навчання, який базується на обміні думками з певної проблеми. Точка зору, яку виражає студент у процесі дискусії, може як відображати його власну думку, так і спиратися на думки інших осіб. Вдало проведена дискусія має велику виховну та навчальну цінність, адже вона вчить більш глибокому розумінню проблеми, вмінню захищати свою позицію та рахуватися з думками і точкою зору інших людей.[6]

У ході обговорення відбувається зіткнення різних ідей, думок, перевіряються погляди, концепції, стосунки між людьми. Діалог (від грец. dialogos) розмова між двома або кількома особами.

Існує різноманітність техніки проведення дискусії, її початок, висновки, форми проведення тощо. Ефективність дискусії передбачає ретельну підготовку плану, уміння оперувати фактами, додатковими даними, діловитість, уміння виступати, здатність конструктивно мислити, створювати в аудиторії демократичну атмосферу. Дискусія корисна в навчальному процесі. Вона особливо доцільна при дослідженні відносин, цінностей, для підтримки або обміну ідей, при необхідності вирішити в групі яку-небудь проблему, для використання ресурсного потенціалу знань навчальної групи.

Першим і обов'язковим кроком на шляху до організації повноцінної дискусії є встановлення в аудиторії певної демократичної атмосфери. Важко

чекати активної дискусії від учнів, які вважають, що їхню думку не сприймають серйозно, а також коли вони бояться видатися смішними в очах викладача, своїх товаришів, або не мають інтересу до предмета, що вивчається, або до того, що вивчають.

В організації дискусії дуже важливими є перші кроки. Для ініціації дискусії важливим є коротке вступне слово викладача. Він повинен ретельно продумати завдання дискусії, її можливий хід, варіанти, а головне – висновки, до яких слід підвести тих, хто навчається. Слід звернути особливу увагу на таке: чітко визначити і повідомити групу, чого ви хочете досягти в результаті дискусії, визначити завдання дискусії, час її проведення, визначити коло її учасників, підготувати питання для стимулювання учасників, відвести час для «розігріву», допомагати групі періодично підводити підсумки, узагальнювати висловлені думки і вказувати на те, наскільки успішно просувається полеміка. Необхідно утримувати дискусію в потрібних рамках, щоб не відволікатися від теми, стежити за тим, щоб основні пункти були обговорені і були пов'язані з матеріалом, що вивчався. Слід прагнути залучити до дискусії всіх, але треба поважати й тих, які мовчать.

Як правило, дискусія не передбачає виставлення оцінок або ухвалення яких-небудь рішень. Її основна мета – навчити учнів логічно викладати свої думки, доказово відстоювати свій погляд, у відвертому спорі обґрунтовувати істинність своїх думок. Перед початком дискусії необхідно орієнтувати учнів на дотримання правил її проведення. Важливо, щоб ці правила були, мовби виробленими самими учнями, щоб вони з великим розумінням ставилися до потреби їх дотримуватися. *Серед цих правил можуть бути такі:*

- слухати промовця;
- говорити поодинці, не допускати, щоб говорили кілька осіб одночасно;
- не перебивати того, хто говорить;
- підносити руку, якщо хтось хоче виступити;
- не перетворювати свою незгоду з висловлюваними ідеями на заперечення промовця.

При проведенні дискусії, як і інших форм групової роботи, вирішальне значення має розташування учасників. Наведемо декілька варіантів, де С – учень, В – викладач або ведучий.

Варіант А. «Офіційна аудиторія» (публічний виступ, традиційне розташування парт в учнівській аудиторії). Таке розташування підходить для розпоряджень або для повідомлення інформації. Викладач стоїть обличчям до учнів, котрі записують повідомлення. Таке розташування дозволяє розмістити велику кількість людей. Проте варто пам'ятати, що велика кількість учасників ускладнює комунікацію з ведучим. Найбільший контакт встановлюється зі учнями, які сидять посередині перших двох рядів, найменший з тими, що сидять по краях першого і останнього рядів.

Варіант Б. «Поділ на підгрупи». Збільшується імовірність, що учні обмінюватимуться між собою думками у підгрупах, і що кожна підгрупа спілкуватиметься з викладачем.

Варіант В. «Круглий стіл». Він дозволяє «об'єднати» людей і тим самим уникнути поділу на підгрупи. Збільшується імовірність того, що учні спілкуватимуться між собою і з викладачем (ведучим). При такому варіанті дещо стримуватиметься активність учнів, що сидять поруч з викладачем, в той час, як сором'язливі учні, які сидять напроти, активізуються. В цілому роль ведучого дещо нейтралізується.

Варіант Г. «Трикутник». Учні бачать один одного і можуть легко спілкуватися між собою. Позиція викладача у даному випадку відповідає позиції «лідера». Таке розташування дозволяє зібрати велику кількість учасників дискусії, більше ніж «круглий стіл», і в той же час посилити керівну роль викладача.

Варіант Д. «Обличчя в обличчя». Учасники протистоять один одному у дискусії, відстоюючи протилежні погляди. Така структура мало допомагає комунікації, закликаючи сторони швидше до конфронтації ніж до обміну думками. Її дотримуються найчастіше при двосторонніх переговорах, коли керівники (ведучі) розміщуються в центрі кожної делегації.

Мистецтво вести дискусію допомагає у правильному визначенні кола питань. Викладач доповнює відповідь учня додатковими питаннями, які допомагають активізувати мислення всіх учасників дискусії.

Дискусія – це, перш за все, вміле використання таких методів, як переконання, правильні емоції, компромісні рішення, селективний відбір інформації, вибудовування розумних відносин між прихильниками різних позицій.

Після проведення дискусій багато залишаються незадоволеними її результатами, оскільки їхні ідеї були відкинуті. Тому важливо вміти використовувати дискусію лише у випадках, коли вона дійсно виправдана. Іноді розумніше заміняти її діалогом або поєднувати їх для більшої продуктивності.

Також доцільним є використання «мозкового штурму»[7], який дозволяє висувати ідеї в більш стихійній формі, що робить їх відсіювання набагато менш болючим для учасників. І найголовніший момент: будь-яка групова дискусія – це, насамперед, уміння не тільки говорити, але й слухати оточуючих. Це набагато важливіше, ніж просто суперечка.

Підготовка і проведення дискусії передбачає низку етапів. Підготовчий етап складається з:

- Формування проблеми, мети;
- Збору інформації про предмет дискусії;
- Формулювання запитань;
- Оцінки аудиторії.

Слід обрати стратегію ведення дискусії з урахуванням індивідуальних особливостей дискутуючих.

Традиційно виділяють сильних і слабких учасників. Сильний учасник – впевнений в собі, добре знає предмет спору, має досвід полемічного спілкування, має авторитет. Слабкий учасник, відповідно, – недостатньо обізнаний у проблемі, нерішучий, недосвідчений у спілкуванні. За характером знань мовців поділяють на «лисиць» та «їжаків» (за байкою давньогрецького поета Архілоха: «Лисиця знає багато усяких речей, а їжак – одну, але велику»).

Отже «лисиці» – широко обізнані мовці, але такі, що недостатньо глибоко розбираються в окремих питаннях, а «їжаки» – мовці, заглиблені в одну тему.

За манерою поведінки виділяють багато різних типів учасників дискусії: «агресор», «всезнайка», «марнослівний», «мовчун», «сором'язливий», «незацікавлений», «велике цабе», «адвокат диявола» тощо.

Ставлення ведучого до різних типів мовців має бути диференційованим. «Сильному» слід ставити складні запитання; до «їжака» звертатися за роз'ясненнями; «сором'язливим», «незацікавленим», «мовчунам» – давати можливість висловитися в першу чергу, ставити нескладні запитання, підтримувати в них впевненість у своїх силах; «агресору», який критикує всіх і все, одразу ставити запитання: «А що ви пропонуєте?»; «марнослівному» – тактовно нагадувати про регламент; з «великим цабе» уникати прямої критики, застосовувати техніку «так, але»; «адвокату диявола», який спеціально ставить запитання, що ведуть у глухий кут, блокує дискусію, слід переадресовувати його ж запитання, акцентувати увагу на провокативності його заяв.

Ведучий на початку дискусії оголошує тему, обґрунтовує її, виділяє предмет спору. Учасники дискусії мають чітко уявляти, що є пунктом розбіжностей. Сторони висувають аргументи і контраргументи щодо заявленої тези, ставлять запитання. Ведучий стимулює аудиторію висловлюватися, корегує, направляє дискусійний діалог, підкреслює спільність у висловлюваннях учасників.

<u>Деякі правила ведення дискусії.</u>

- Потрібно чітко розмежовувати питання, які є предметом дискусії і які не слід обговорювати.
- Не допускати перетворення дискусії у з'ясування особистих стосунків.
- Можна переконувати, але не можна принижувати опонентів.
- Зберігати спокій і врівноваженість у спорі.

- Критикувати без роздратування і злості, але й не вибачатися за критику, тому що це не ознака ввічливості, а вияв невпевненості у своїй правоті.

- Програвати і перемагати достойно. При поразці не сердитися, і не бути розгубленим. При перемозі залишатися спокійним і скромним. Давати можливість опонентам «зберегти обличчя».

Дуже корисним видом навчальної діяльності є *дебáти* (від фр. *debat*)– чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми. Цей різновид публічної дискусії учасники дебатів спрямовують на переконання в своїй правоті третьої сторони, а не одне одного. Тому вербальні і невербальні засоби, що використовуються учасниками дебатів, мають на меті отримання певного результату – сформувати у слухачів позитивне враження від власної позиції.

Популярність дебатів сьогодення пов'язана з політичними дебатами. Першими телевізійними дебатами були теледебати між Дж. Кеннеді та Р. Ніксоном у ході передвиборчої президентської кампанії в США в 1960 році. Можна сказати, що після цього дебати міцно ввійшли в політичне життя як на американському континенті, так і в Європі. Перші теледебати в Україні також викликали велику зацікавленість. Історія політичних дебатів починається з античної Греції, коли дебати використовували як демократичний метод обговорення законів. Сучасні політичні дебати засновані на дебатах у британському парламенті, що веде свою історію з 1265 р.

Ефективним методом колективної творчості є *«мозковий штурм»* – це, пошук рішення, в якому здійснюються шляхом вільного висловлювання думки всіх учасників. Принцип «мозкового штурму» простий. Ви збираєте групу учасники дискусії, ставите їм задачу і просите всіх учасників висловити свої думки з приводу рішення цієї задачі: ніхто не має права висловити на цьому етапі свої думки про ідеї інших або давати їм оцінку. Всі декілька хвилин можна отримати велику кількість ідей, які служитимуть основою для вироблення найбільш розумного рішення.

«Мозковий штурм» можна вважати вдалим, якщо висловлені під час I етапу 5 або 6 ідей служитимуть основою для рішення проблеми.

Методика проведення «мозкового штурму»:

1. Ведучий ставить перед учасниками «мозкового штурму» задачу і розповідає про його правила:

- мета «штурму» – запропонувати найбільшу кількість варіантів рішення задачі;
- примусьте працювати свою уяву; не відкидайте ніяку ідею лише тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;
- розвивайте ідеї інших учасників;
- не намагайтеся дати оцінку запропонованим ідеям – цим ви займетесь трохи пізніше.

2. Ведучий призначає секретаря, який буде записувати всі ідеї, що виникають, слідкувати за тим, щоб не порушувались правила, при необхідності втручатися. Перший етап триває до тих пір, доки з'являються нові ідеї.

3. Ведучий об'являє коротку перерву, щоб учасники налаштувались на критичний лад мислення. Починається II етап. Тепер учасники «мозкового штурму» згруповують і розвивають ідеї, висловлені в ході I етапу (список ідей можна надрукувати і роздати або вивісити на дощі). Проаналізувати і вибрати ті ідеї, які можуть допомогти знайти відповіді на поставлені питання, учасники приходять до рішення.

4. Ведучий підводить підсумок дискусії. Якщо «мозковий штурм» не приніс потрібного результату, слід обговорити причини невдачі.

Ефективною формою активізації пізнавально-оцінювальної та практичної діяльності є рольова гра[8] – це групова форма навчання, у процесі якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку учнів. Рольова гра відіграє важливу роль в активізації навчально-виховного процесу. Це досягається інтенсивною комунікацією учасників заняття, певною організацією їх взаємодії та спілкування.

Рольова гра – форма навчання, що передбачає розподіл ролей, переробку інформації й підготовку матеріалу відповідно до запропонованого сценарію. Вона стає усе більш популярною при навчанні кандидатів на керівні посади, тому що рольові ігри ефективні для вироблення навичок міжособистісного спілкування. Під час рольової гри відтворюються реальні робочі ситуації, мета – домогтися розв'язання поставленого завдання. Програвання ролей дозволяє учасникам краще зрозуміти мотиви поведінки того співробітника, чия роль програється, допомагає побачити типові помилки, вибрати правильну модель поведінки в запропонованій ситуації. Рольова гра – це моделювання ситуації, де учасникам пропонується зіграти роль певної людини у знайомих обставинах чи ситуаціях. Сценарій часто вигадується, або використовуються реальні ситуації, з якими учасник може стикнутися у повсякденному житті.

Рольова гра – це ефективна навчальна методика, але вона має бути добре продумана і організована, щоб забезпечити позитивний вплив на учасників. Рольова гра – простий спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, один із найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

Гра поряд із працею й навчанням – один з основних видів діяльності людини, дивний феномен нашого існування. Гра як феномен культури навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, дає відпочинок.

У людській практиці рольова гра виконує такі функції:

- розважальну (це основна функція гри – розважити, надихнути, викликати інтерес);
- комунікативну: освоєння діалектики спілкування;
- самореалізації у грі;
- терапевтична: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;
- діагностичну: виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри;
- функцію корекції: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників;

- міжнаціональної комунікації: засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей;
- соціалізації: включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм.

У структуру рольової гри *як діяльності* органічно входить з'ясування мети, планування, реалізація мети, а також аналіз результатів, у яких особистість цілком реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагальності, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації.

У структуру гри *як процесу* входять:

а) ролі, узяті на себе граючими;

б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;

в) ігрове вживання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними;

г) реальні відносини між граючими;

д) сюжет (зміст) – дійсність, умовно відтворена в грі.

Значення рольової гри неможливо вичерпати й оцінити розважальними можливостями. У тім і складається її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, у творчість, у модель людських відносин і проявів у праці.

Ідея використання рольової поведінки на уроці одержала підтримку з боку теорії ролей, розробленої соціологами і соціопсихологами. Соціальне середовище, у якій людина живе, виступає стосовно неї як первинна соціалізація, у ній вона поступово засвоює соціальний досвід, зафіксований у мові. Відповідно, при оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування необхідно відтворити умови, подібні до умов, що існують при оволодінні рідною мовою. У цьому зв'язку соціологи говорять про вторинну соціалізацію, що імітує першу. Соціальні ролі в рамках вторинної соціалізації носять неминуче штучний, умовний характер. Міра умовності може бути різною: перевтілення в реальних людей, у літературних персонажів, у героїв казок і

т.д. Елемент умовності і перевтілення присутній в усіх різновидах рольової гри.

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення дітей. Крім того, розвиток уяви є дуже важливим сам по собі, адже без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність.

Рольова гра подібна виставі в театрі. Це виконання учнями ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки та відповідної лексики. Гра забезпечує невимушену обстановку, в якій учні є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Група учнів, яка успішно виконує рольову гру, дуже схожа на групу маленьких дітей, яка грається у лікарів, школу, батьків тощо. Вони підсвідомо творять свою власну реальність. Таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми. Ця діяльність є захоплюючою.

Рольові ігри поділяються на дві категорії[9]:

– *спонтанні (імпровізаційні)*, в яких відсутня розгорнута фабула, моделюються прості ситуації, тренер-ведучий цілком покладається на імпровізаційні здатності учасників. Такі ігри не вимагають тривалої попередньої підготовки й можуть моделюватися в ході навчання залежно від труднощів, що виявляються у спілкуванні;

– *сюжетні (сценарні),* які проводяться за попередньо розробленим сценарієм, мають розгорнуті інструкції для всіх учасників з описом їх предметних і навіть міжособистісних позицій. Такі ігри засновані на завданнях, які тренер-ведучий ставить перед собою заздалегідь, плануючи весь навчально-тренувальний цикл. У них моделюються складні ситуації, закладається механізм розгортання тривалих комунікативних процесів.

Корисні поради

1. Чітко розробити план.

Грамотне проведення рольової гри приносить неоціненну користь її учасникам. Подібні вправи потрібно використовувати в середині курсу, коли група здатна подолати опір, який може виникати на початку тренінгу.

2. Використовувати рольові ігри коректно.

Ефективність рольової гри обумовлена її життєвістю і новизною переживань. Це означає, що цей метод потрібно використовувати обережно. Якщо проводити його дуже часто, то він може знецінитись.

3. Створювати невеликі групи.

Великі групи можна розділити на декілька малих, де мають бути свої спостерігачі, набори рольових ігор та інструкції. Час в таких випадках розраховується так, щоб всі члени малих груп змогли обговорити результати діяльності своїх колективів в загальному колі.

4. Застосовувати рольові ігри творчо.

Поєднувати рольові ігри з іншими методами навчання. Краще всього будувати процес так, щоб після теоретичної частини йшла рольова гра, яка дає можливість на практиці застосовувати щойно вивчені принципи.

Існує ще один варіант рольової гри – інвертована гра. За допомогою цього методу і переваг можна досягнути глибокої оцінки проблем інших людей. Це досягається наступним чином: в ході гри ведучий пропонує учасникам зупинитись і помінятись ролями, уявивши ситуацію з протилежної точки зору. З такої позиції, яка часто буде протирічити переконанням і звичайному способу дій учасників.

Переваги рольових ігор

1. Набутий досвід зберігається надовго.

Навчання через дію» – один із самих ефективних способів навчання і набуття досвіду. Власні переживання запам’ятовуються яскраво і зберігаються тривалий час.

2. Задоволення

У більшості випадків рольова гра пропонує безболісний і приємний спосіб засвоєння знань і навичок.

3. Виникнення розуміння того, як поводяться інші люди.

Рольова гра дозволяє учасникам зрозуміти, як почувають себе люди, які опиняються в різних ситуаціях. Це може сприяти розвитку вміння оцінювати, передбачати поведінку інших людей, що важко було б досягнути яким-небудь іншим шляхом.

4. Сприятливі умови.

Використання рольової гри має елемент ризику, який відноситься до можливих способів реагування групи, а не впливу гри на неї. Рольова гра надає учасникам можливість засвоїти або закріпити різноманітні моделі поведінки, за допомогою сприятливих умов, створених на тренінговому занятті.

Незручності рольових ігор

1. Штучність.

Суть успішної рольової гри – створення ситуації, яка наближена до реальної настільки, наскільки дозволяють умови. Якщо група відчуває, що сценарій гри є нереалістичним, або не враховує деяких деталей практичної діяльності, цінність гри буде втрачена і цілі навчання не будуть досягнуті.

2. Можливість легковажного ставлення зі сторони учасників.

Якщо мета вправи повністю не роз'яснена і не зроблений акцент на важливості демонстрації поведінки (а не на акторських здібностях), існує небезпека, що рольова гра буде сприйматись як втіха. Наявність серйозних цілей вправи не заважає людям отримувати задоволення від участі в ній і забезпечує радість від взаємодії з ситуацією і виходом з неї.

3. Елемент ризику.

Як і будь-який метод, рольова гра містить долю ризику. Її можна застосовувати тільки тоді, коли учасники почувають себе єдиним цілим у групі і для них створені комфортні умови.

***

Підсумовуючи розглянуті методи формування життєвої програми учні у процесі навчання, можемо зробити висновок, що *вирішальною формою становлення креативної, індивідуалізованої особистості, «персоналізованого суб'єкта» в механізмах сучасної освіти є «діалог» в багатоманітності його*

проявів як тип рефлексії, заснований на визнанні суб'єктивності, орієнтованої на міжособистісне спілкування і формування смислу. Креативна особистість є результатом комунікації і спілкування. Разом з тим, кожний індивід, який бере участь в творенні реальності та її смислів в освітньому процесі, одночасно відчуває на собі вплив структурних зв'язків, що виводять його за рамки особистісних якостей. Зокрема Інтернет є тим середовищем знання, в якому людина може реалізувати і своє особистісне, індивідуальне, і своє глобальне, планетарне існування.[10]

Свобода доступу до інформації, обсяг якої невпинно збільшується, можливості спілкування між культурами та пізнавальними парадигмами, новітні засоби комунікації породжують цілий спектр психологічно-екзистенційних проблем адаптації до них людини. Методологічною основою для вирішення проблеми адаптаційної поведінки людини в процесі освіти є філософія людиноцентризму, яка обґрунтовує здатність виходу людини за межі наявної реальності. Саме філософія людиноцентризму генерує систему цінностей, які повинні складати сутність інноваційної освіти.

Посилання

[1] *Машталер А.А.* Суб'єкт соціокультурного буття в генезі класичної, некласичної і постнекласичної традиції / А.А. Машталер // Наукове пізнання: методологія та технологія. Науковий журнал № 1 (28), 2012. Одеса, 2012. – С. 104-108.

[2] *Маслоу А.Х.* Теорія людської мотивації // Класика в історії психології. Інтернет-ресурс, розроблений Крістофером Д. Грін. – Йоркський університет, Торонто, Онтаріо. ISSN 1492-3713. http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm

[3] *Гайдеггер М.* Дорогою до мови / Пер. з нім. В. Кам'янця. – Львів: Літопис, 2007.

[4] *Кремень В.Г., Луговий В.І., & Саух П.Ю.* (2020). ОСВІТА І НАУКА – ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ: Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2 (2), 1-5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3

[5] *Ковальчук Г.О.* Активізація навчання в економічній освіті (2003) // 2.2.4. Аналіз конкретних ситуацій (case method) https://readbookz.net/book/220/8565.html; *Прокоп І. А., & Саварин Т. В.* (2021). МЕТОД АНАЛІЗУ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ (КЕЙС-МЕТОД) ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ. Медична освіта, (1), 93–97. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11974; *Рибачук-Ярова Т.В.* Історія виникнення кейс-методу та його сутність. https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3e47369a-4540-43ba-b905-9d62886ef569/content

[6] *Шкільняк Л.І.* Дискусія як метод інтерактивного навчання у вищій медичній. Режим доступу: https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1851/2.pdf?sequence=1&isAllowed=y; Навчання дебатів: Збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів і дискусій / Автор-укладач: *І.Сущенко.* – К.: 2003. — 32 с.; Організація та проведення дебатів для дітей і молоді: Навчально-методичний посібник / Упор. *Д. Таран, А. Коновалов.* — Х.: ХМЦДМ, 2008. – 58 с.

[7] Руснак Т. М. Метод навчання учнів «Мозковий штурм». https://vseosvita.ua/user/id1576221/library

[8] *Скляренко Н.К.* Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами серії English through Communication / Скляренко Н.К., Голованчук Л.П. // Іноземні мови. – 2003. – № 1. – С. 9-10; *Бондар С.П.* Методи навчання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.; *Карамушка Л.М.* Рольова гра // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.; *Ladousse G.P.* Role Play. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 181 p.

[9] *Карамушка Л.М.* Рольова гра // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

[10] *Машталер А.А.* Інформація і знання як умови креативної інфраструктури «суспільства знань» / А.А. Машталер // Філософія освіти, № 1-2 (10)/2011. – С. 322-331.

Розділ 5. ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ І НАВЧАННЯ В ДЕТЕРМІНАЦІЯХ ТЕХНОКРАТИЗМУ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Наразі людство живе в глобальному масиві інформації, яка утворює конструкт «суспільства знань». Як феномен і факт сучасного соціального буття, концепт «суспільства знань» став об'єктом досліджень науковців різних напрямів (філософії, педагогіки, соціології, психології тощо), тому немає потреби повертатися до вже сказаного. Однак актуальною залишається проблема з'ясування значення знання, оскільки в умовах інформаційного світу воно його втрачає. Про це зазначається в багатьох філософських дискусіях і обговореннях. Ідеться про ототожнення й підміну поняття «знання» терміном «інформація». Зокрема відомий французький філософ-постмодерніст *Ж.-Ф. Ліотар* наприкінці минулого століття зазначав, що у формі товару, необхідного для посилення виробничої могутності, знання вже є й буде найважливішою, а можливо, найбільшою ставкою у світовому суперництві за владу. У цьому плані ототожнюються поняття «знання» й «інформаційний товар», хоча впродовж багатьох століть вони розділялися. Їхнє «товарне існування» редукується ближче до нашої епохи.

Водночас потрібно додати, що поняття «інформація», якщо воно розглядається не в «суто» технічному контексті, так само невизначене, як і термін «знання». Тому проблема зводиться до пошуку експлікацій цих нечітко визначених понять. Оскільки неможливо побудувати адекватну теорію інформаційного світу як реальності, і заодно – суспільства, організованого на знаннях. Тим більше, що свідомість органічно залучена явно або опосередковано в усі соціальні й технологічні перетворення, що стосуються майбутнього нашої цивілізації. Саме вона слугує джерелом, ініціатором цих перетворень, та, як добре відомо, може виконувати не тільки консервативну, або руйнівну функцію, а й прогресивну, творчо-продуктивну, новаторську, тому що всі суспільні трансформації здійснюються живими людьми, їх діями, бажаннями, цілеспрямованістю, волею, силою духу.

Інформації та знанню, безумовно, притаманні деякі подібні ознаки й більш-менш істотні відмінності. Спільною для них є мовна визначеність. Інформаційні одиниці, а також системи знань завжди повинні виражатися загальнозрозумілою мовою: щонайменше так, щоб слухачі розуміли, що хотіли сказати доповідачі. Потрібно враховувати, що знання й особливо його форми можуть становити «певні матриці, або більш-менш абстрактні побудови, а в жорстоко формалізованому й доказовому вигляді – наукові теорії».

Заслуговує уваги концепція об'єктивного знання видатного філософа *К. Поппера*, згідно з якою, існує світ об'єктивних речей і процесів, середовище ментальних, психічних станів удумливого суб'єкта й сфера предметних знань. Він уважав, що знання, зафіксовані в тексті, існують незалежно від їх творців, подібно до того, як віск і павутиння можуть існувати без бджіл і павуків. Інформація залишиться навіть тоді, коли на планеті зникнуть усі розумні істоти. Якщо після цього на спустошену Землю завітають прибульці, то розшифрують залишені паперові або оцифровані тексти. Так вони цілком відтворять артефакти й людські діяльнісно-поведінкові норми.

Характеризуючи знання, необхідно пам'ятати, що воно становить складні зв'язки між суб'єктом і об'єктом пізнання, символічну знакову систему, яка проявляється певною мовою та структурою значень. Досить вилучити хоча б один із цих компонентів, щоб будь-яке цілісне утворення перестало існувати. Окремими, самостійними, потенційними складовими інформації не можна користуватися в інтелектуальній, предметно-практичній, технологічній, соціальній, культурній та іншій діяльності. Отже, ні знання, ні процес пізнання не належать до спрощеної бінарної схеми суб'єктивно-об'єктивних відносин. Символічні та значеннєві підсистеми, узяті разом, дають змогу вважати мову або знакові тексти невід'ємною ознакою структури знання.

У контексті такого підходу термін «знання» застосовують у трьох аспектах. У першому – розглядають як здатність, уміння, навички, що ґрунтуються на ознайомленні з певного роботою. Другий – пояснює ситуації

ідентифікації знання з будь-якою адекватною інформацією, задається основою пізнавального ставлення суб'єкта до істини, форм її фіксації, достовірності та визнання. Третій – передбачає кваліфікацію знання: ненаукове – практично-буденний, художній досвід тощо; донаукове – протознання – базис прийдешньої освіти; хибно-наукове – забобони; антинаукове – соціальні утопії; наукове – специфічний тип світосприйняття, який реалізує гносеологічний регламент.[1]

Отже, знання є об'єктивно й суб'єктивно достатнім визнанням істинності судження. Пізнання охоплює сферу судження; усі види мислення, яке набуває будь-якої форми (від вербальної до візуальної, творчої та музичної); у ньому матеріалізуються варіанти достовірності та змісту, акти віри в різних модальностях. Так, пізнання – це процес, результатом якого є багатоманітність інформації. У знанні думка й об'єкт утрачають самобутність, оскільки світ як взаємоузгоджене ціле існує для нас у вигляді достовірної раціональної реконструкції. Тому ми позбавлені «можливості знати» про нелогічну сферу *(Л. Вітгенштейн)*.[2]

Важливою характеристикою знання є його структура. Варто зазначити, що належний достовірний адекватний зміст – швидше ідеал, аніж реальність. Істина, як і форми її достовірності – обґрунтування, доказ – динамічні й змінюються кожної епохи. Те, що колись уважалося правильним, потім уточнюється, переглядається, а інколи й відкидається. Також модифікуються інструменти дослідження. Оскільки об'єктивне й суб'єктивне як інтенції реалізуються відокремлено, то потрібно ставити запитання щодо міри їх фактичності. Фіксація цієї міри дає змогу проводити типологізацію, відповідно до якої виокремлюється раціонально-емоційне знання. Раціональне очевидне в логічному, а емоційне (інтуїтивно-образне) – у психологічному розумінні. На противагу раціональному емоційне – особистісне, «інстинктивне».

Соціалізоване знання означає перехід від особистісного до універсального. Також можна зауважити емпірично-теоретичне,

фундаментально-прикладне, імовірно-достовірне, аналітично-систематичне, апріорно-апостеріорне, буденне й гуманітарне знання.

Так, окреслена палітра феномену знання дає можливість визначити та показати його значення для сучасної науки й особливо для освітнього процесу, який безпосередньо стосується ідеї «суспільства знань». Нагадаємо платонівську формулу управління яка послугувала її прототипом. Адже демократія, уважав давньогрецький мислитель, попри всі її позитивні характеристики, означає, що кожна людина має право голосу, а суспільством потрібно керувати на розумних умовах. В епоху Просвітництва з наукою, яка в той час активно розвивалася, пов'язували можливість побудови адекватних відносин усередині суспільства, а також його зв'язку з людино. Перші позитивісти *(А. Сен-Сімон, О. Конт, Дж. С. Мілль* та ін.) уважали, що в майбутньому людство користуватиметься науковим знанням. За основу цього була взята думка про перетворення науки в безпосередню виробничу силу. Далі виникає впевненість, що за допомогою наукового розуміння соціальних відносин можна побудувати раціональне суспільство. У XX ст. ця ідея набуває нового значення, з'явилися технократи, сцієнтисти, а також багато філософських течій, орієнтованих на науку. Наприклад, логічні позитивісти вважали, що метафізика, яку вивчали філософи, це насправді не знання, а набір безглуздих слів. Справжнє знання – це саме наука. Тому не філософи, а вчені й технократи повинні керувати світом. У першій третині XX ст. видатний український науковець *В. Вернадський* сформулював ідею ноосферного суспільства, заснованого на розумі. Його головна ідея полягає в тому, що людина, озброєна наукою й новою технологією, перетвориться на геологічну й навіть космічну силу.

За небувале зростання цінності індивідуального людського життя – найвище досягнення гуманістичної культури – людству потрібно розраховуватися «погіршенням біологічної якості популяції». Звільнення від природного добору, послідовне зростання середньої тривалості життя призводить до того, що з кожним поколінням життєздатність людей дедалі сильніше залежить від медицини, гігієни та інших компонентів штучного

середовища. А розвиток генної інженерії, нанотехнологій, робототехніки супроводжує нові небезпеки фатальних помилок і зловживань.

Уважалося, що ноосферне суспільство, у якому науки будуть відігравати особливу роль – це сфера, де також реалізовуватимуться й гуманістичні ідеали. Це суспільство стане незалежнішим, вільним, у ньому буде подолано відчуження. Стосунки між людьми будуть вибудовуватися за законами правами, а на зміну цим ідеям прийде нова, яку можна вважати продовженням старих думок про раціональне (правильне) суспільство, і заразом їхнім запереченням у певних важливих питаннях. Хоча життя показало, що безперервний розвиток науки й технологій не зумовило ідилій. Зокрема, це засвідчують дискусії, які точаться навколо конструкту «суспільства знань», згідно з яким, наука – це не просто сила, яка у дечому звільняє, а в чомусь поневолює людину та спричиняє проблеми. Збільшення виробництва й застосування пов'язаних із цим технологій, може зумовити сили, поведінку яких індивід не спроможний передбачити. Отже, «суспільство знань» – це суспільство нових ризиків і викликів, зокрема щодо майбутнього людства.

Наука також змінилася. Суть полягає в тому, що в «суспільстві знання» насамперед культивується корисність. Зокрема, представники так званої «фіналізації науки» стверджують: тепер вона досягла таких меж, що її подальший розвиток підкоряється обслуговуванню соціальних завдань. Безумовно, «суспільство знання» – це новий етап цивілізаційного прогресу й виклик багатьом звичним уявленням і цінностям, пов'язаним з розумінням того, що таке знання та яке його значення в людському житті. Проте наразі визначається, що в «технонауці» виникають НБІК-технології, які трансформують усе наше буття. Завдяки досягненням з'являються ідеї проектування людини, її тілесності, мозку та психіки («постлюдина», «трансгуманізм» тощо), про що зазначалося вище. Загалом, це відмова від усталеної європейської ідеї, яка завжди пов'язувала перемогу розуму й науки з гуманізацією людських стосунків.

У цьому контексті доцільно нагадати філософську дискусію наприкінці XIX ст., у якій обговорювалася проблема взаємозв'язку «наук про природу» та

«наук про дух». Перші намагалися відшукати загальні закони розвитку природи й суспільства, а другі мали справу з одиничним у вигляді індивідуальностей і осмислювали їх з точку зору цінностей. Другий тип у західноєвропейській традиції ствердився як гуманітаристика (humanites), а наукою (science) узагалі прийнято називати лише природничі дисципліни. У середині XX ст. деякі відомі вчені висловили думку про те, що в XXI ст. буде вчення про людину, або її не буде взагалі. Можна навіть стверджувати, що нині наука (science) про індивіда – це авангард розвитку. У цьому напрямі зроблено значні досягнення. Багато було здійснено для вивчення геному людини та дослідження її мозку. Також інтенсивно розвиваються когнітивні науки. З'являються можливості «редагувати» генні карти особи, впливати на її когнітивні процеси.

Зовсім інша справа з гуманітарними науками (humanites). Про втрату ними та гуманізмом загалом, свого значення міркує французька дослідниця *М. Тізон-Браун* у праці «Заповіт гуманіста». Вона вказує, що потрібно враховувати те становище, у яке потрапили інтелектуали в сучасному суспільстві: вони втратили властивий їм раніше престиж і почуваються «маргіналами». Дослухавшись до поради, даної Ж. П. Сартром в есе «Що таке література?», вони завоювали засоби масової інформації й поступово набули негативних рис журналістів – прагнення до сенсації, новизни за будь-яку ціну та парадоксу. Однак не відмовилися від свого елітного статусу, і становище філософів у цьому розумінні є показовим. Філософи використовують занадто розумну термінологію й езотеричні спекуляції, оточені слухняними учнями, створюють науку, у якій рідкісні геніальні проблиски інтуїції співіснують із найзастарілішим сцієнтизмом. У результаті спостерігається певна політико-філософська амальгама, яка стала кредом «прогресистів». *К. Маркс*, позбавлений *Л. Альтюссером* елементів гуманізму, *З. Фрейд*, доведений до крайнощів *Ж. Лаканом*, і зарахований до них цілком помірний *Ф. де Соссюр* був поставлений під знамена *Ф. Ніцше* на догоду нігілістичній революції. Отже, з погляду дослідниці, гуманізм утратив нині минулий зміст.

Сучасне вивчення людини визначає те, чого раніше не передбачалося. Виявляється, що насправді людина (щонайменше в тому вигляді, у якому вона до цього часу існувала) трансформується та зникає не тому, що не розвивалася наука про людину, а саме внаслідок цього прогресу, а точніше – біотехнологічного використання результатів цих наук. Справа в тому, що людина не лише має тіло, мозок і психіку, а й володіє свідомістю, самосвідомістю, суб'єктивністю та волею. Усі свої дії вона співставляє з певною системою цінностей. Дослідники (спеціалісти в галузі нейронаук і когнітивних наук) намагаються зрозуміти ці феномени в межах своїх дисциплін. Проте це не призводить до бажаного результату. Очевидно, причина тут полягає в тій принциповій умові, що людина завжди була та залишається не лише природною, а й культурною істотою. Культура конституює особу, і в цьому розумінні вона може бути визначена, на думку *С. Кримського*, «як актуалізація значеннєвого потенціалу творчої діяльності, що характеризується перетворенням речей у речення та відтворенням досвіду історії в його резерві невикористаних можливостей подальшого збагачення. Цим підкреслюється, по-перше, наявність у будь-якому витворі культури історичного досвіду, а, по-друге, її встановлення як сенсоутворювальної системи, що подає буття як текст. Адже книжка, картина, театральна вистава чи наукове відкриття зумовлюють потужні потоки ініційованих значень, у момент входження життя людини»[3].

Культура як феномен людської діяльності має деякі відмінні особливості від природних утворень. Природознавство історично базувалося на тому, що коли процес системний, то можна передбачити його перебіг, а отже, можна керувати ним і контролювати його. На цьому заснована й можливість технологічного використання результатів наукового пізнання. Унаслідок успіхів створенні нових технологій популярною стала ідея про те, що людина здатна управляти всіма природними процесами, а також бути віднині своєрідний «деміургом» – творцем таких формоутворень, які неможливі в природі. У зв'язку з цим виникла думка про «вихід за природні обмеження» і можливості свідомого управління процесом еволюції.

Потрібно констатувати, що наразі особа володіє колосальною кількістю засобів для зміни не лише природного світу, а й глибинної систем матерії, що загрожує несприятливими наслідками. Загалом це пов'язано з перетворенням ініційованих індивідом природних і штучно стимульованих молекулярного, атомного й субатомного рівнів у знаряддя трансформації довкілля або, кажучи сучасною мовою, з широким використанням нанотехнологій, завдяки яким людина вперше здобула здатність якісно змінювати матеріальну структуру планети, впливати на природну основу свого буття.

Водночас у соціокультурній, політичній реальності існують такі процеси, якими керувати не можна, тому що неможливо передбачити їх перебіг. Вони існують і в природі. Щодо людини, то такими її визначальними особливостями, як творчість, любов, самостійні вчинки (на яких заснована моральність) і діалог, оскільки їх не спрогнозуєш ззовні. Так само можна створювати більш чи менш сприятливі умови для розвитку науки або мистецтва, але управляти ними неможливо, так і цінностями, що людина приймає або ні, проте діє відповідно до них, а не лише на основі внутрішньої волі. Міркуючи над цим, *С. Кримський* зазначав: «…Будь-яка раціонально орієнтована філософська система ґрунтується на припущенні про буття безкінечну можливість пізнання буття. Якщо це так, то цілком природно припустити, що абсолютна більшість реальних явищ нами ще не пізнана. Тоді в такій сфері таємниць мусять з людського обмеженого погляду творитися дива. І найбільше – це повна їх відсутність у нашому житті. Отже, ми створили штучно комфортний світ, у якому відмежувалися від усього незрозумілого, тривожного. Таке комфортне існування й виникає в ціннісно-значеннєвому універсумі»[4], що, як і процес творчого самоусвідомлення, є постійним предметним полем фундаментальної філософської проблематики. Саме в її контексті виникає «здатність трансценденції, виходу із себе в дедалі вищі ціннісні сфери, перетинання всіх кордонів, здатності, що репрезентується невичерпними властивостями творчості та розуму суб'єкта»[5].

Фактом є те, що людина постійно трансформується, але по-різному. Можна намагатися модифікувати її за допомогою сучасних

НБІКС-технологій, перетворюючи в «постлюдину», тобто розуміючи її як індивіда, а можна усвідомити той факт, що розвиток культури, філософії, мистецтва, літератури, науки й був реальним самотрансформуванням особи, тобто розвитком нових світоглядних уявлень, створенням новітнього «світу людини». Цей розвиток відбувався в руслі гуманізації людини та її відносин із соціокультурною реальністю, а не рухався шляхом «розлюднення», справжня небезпека якого нині не зникає. У такому разі стає зрозуміло, що філософія й уся гуманітарні науки є необхідними умовами збереження людини. Тим більше, що і в релігійній, і у світовій метафізичній свідомості подальше існування особистості як вершини земного буття мислиться насамперед у плані духовного удосконалення, котре, на тлі складності й відкритості людини до світу,є нескінченним. Кінцева мета, щоправда, різна: в іншому випадку підготовка до індивідуальної вічності, переробка себе за каноном богоподібності, в другому, соціальне безсмертя роду й гуманізація життя. В обох, однак, це ціннісний антропоцентризм.

Безумовно, теперішній рівень науки й технологій створює відповідні умови та можливості для вирішення глобальних проблем і переходу земної цивілізації на якісно інший етап, але водночас містить реальні загрози її загибелі. Цю проблему доцільно розглядати погляду науки, насамперед природничої, яка на початку XX ст. зумовила парадигму «фізикалізму», що й досі зберігає свої метатеоретичні привілеї. Цьому сприяє наявне ототожнення поняття «фізичне» з усякою об’єктивною дійсністю, тобто з його використанням метафізичному розумінні, що є неправомірним.

Варто зазначити, що на початку другої половини XX ст. на ґрунті системних і структурних досліджень, успіхів біологічних дисциплін, розвитку кібернетики й теорії інформації сформувалася теорія «функціоналізму», яка в деяких істотних аспектах стала альтернативою «фізикалізму». Суть парадигми «функціоналізму» полягає в тому, що пояснення функціональних відносин є теоретично незалежним від опису фізичних. Мається на увазі, що одна й та сама функція або їх система можуть бути реалізовані в різних за практичними властивостями носіях. До них належить і фундаментальний принцип

інваріантності, тобто можливість передачі однієї і тієї ж інформації різними чи своїми фізичними ознаками носія, кодування її численними способами.

Отже, можна говорити про функціональний спосіб мислення, який завжди мав важливе значення в повсякденному житті, під час вирішення практичних завдань, у техніці та психології. Однак тепер функціоналізм набув парадигмального науково-теоретичного статусу, що ознаменувало початок «інформаційно-комп'ютерної ери». Функціональний опис не суперечить фізичним законам, але розширює теоретичні ресурси наукового пояснення, потрібні для дослідження самооб'єднувальних систем (біологічних, соціальних, технічних). Через це швидке зростання ролі інформаційних підходів у тих сферах наукового знання, які вимагають інтеграції в єдиній концептуальній структурі пояснення фізичних, біологічних, психічних і соціальних властивостей.

Розвиток інформаційно-комунікативних досягень зумовив новий підхід в інтеграції наукового знання, що виокремило трансдисциплінарні недоліки. Трансдисциплінарність – це новий рівень міждисциплінарності. Вона наявна в НБІКС-технологіях (конвергенції), передбачає інтегративне охоплення всієї різноманітності сучасного знання: від фізики до соціогуманітарних дисциплін. Це завдання якісно іншого етапу.

У цьому контексті потрібно зважати, що типовим для нашого часу є тісна взаємодія в «технонауці» фундаментального та прикладного рівнів інформації. Водночас спостерігається втрата монофундаментальності, що проявляється в усеосяжній диференціації корпусу сучасного наукового пізнання, колосального примноження емпіричних даних, які недосить систематизовані та теоретично обґрунтовані, в утворенні значної кількості автономних кластерів, спрямованих на вирішення лише практичних завдань. Вони жорстко конкурують за фінансування з боку держави й бізнесу, суспільний вплив, а також за споживача. Пріоритет прикладних галузей наук стає головним, що визначається інтересами великих корпорацій, для яких теоретичні питання ґрунтованого характеру мають украй мізерне значення. Наразі фактом є те, що більшість сучасних наукових організацій і діячів

«працює» на розширення споживчих очікувань «масової людини» й виробництво нових видів товарів для поліпшення комфорту та забезпечення задоволень. Ринкова ментальність займає дедалі більше місця у свідомості та мисленні, знищуючи класичний науковий етос на користь «потрібних ділових компромісів». У цьому проявляється послаблення регулювальних функцій фундаментальної науки, що призводить до розмивання кордонів між справжньою, пара- і навіть псевдонаукою.

Очевидно, що це стало наслідком утрати наукою соціального контролю, що орієнтує її на слугування суцільному прогресу. За межами «соціально-морального використання, – зазначає *С. Кримський*, – наукове знання втрачає культурно-гуманістичний вимір і впадає у фаустівські колізії, до яких призводить цинізм інформації, позбавленого моральних обріїв»[6]. Суть проблеми полягає в тому, що теза про соціокультурну зумовленість наукового знання не означає сумнів в ефективності та достатності методів конкретних дисциплін для вирішення їх специфічних завдань. Науки мають цілком суверенну сферу – це теорії, що ґрунтуються засобами, специфічними для наукового пізнання й кожної галузі. Інша справа, що така автоматизація специфічних для освіти методів призводить до перетворення наукових гіпотез в особливий ідеалізований світ логічних можливостей, які реалізуються лише за наявності певних соціально-культурних умов. Поки вони відсутні, наука не може повноцінно використовувати свої незалежні властивості.

Величезне примноження знань за відсутності суспільно-цивілізаційних умов призводить до розчинення фундаментальних основ науки. У результаті швидко накопичуються проблеми, над якими втрачається контроль, що віддаляє перспективу соціальної діяльності. Це створює простір для скепсису й релятивізму, а також викликає відчуття повсюдної мінливої невизначеності. Таким є зворотний бік «суспільства знань», що символізує глухий кут нашої цивілізації, яка продовжує збільшувати споживчі зацікавлення й потреби.

У сучасних наукових публікаціях наводиться багато думок, спеціальних досліджень, математичних моделей, згідно з якими, уже в середині XXI ст. земна цивілізація повинна увійти у фазу поліфуркації, підійти до межі

сингулярності, за якою деградація, загибель, або вихід на певний новий етап розвитку. Така обставина не повинна витіснятися зі свідомості світової політичної еліти, а також з наукової свідомості. Щодо філософії, то певні її представники наче не помічають і навіть заперечують цю проблему, усупереч очевидному поглибленню глобальних перешкод. Інші звинувачують у всьому сучасні технології, убачаючи в них лише зло та біди, закликають до їхньої заборони. Замість серйозного обговорення важливих і серйозних питань переважає здебільшого їх емоційне заперечення.

В даному контексті зазначимо, що якщо всіх людей об'єднують деякі спільні біологічні властивості, то згадка про них звучить ледве не як пустий трюїзм, адже неможливо описувати їх у відриві від конкретного виразу в окремих формах культурного життя. Ці здатності вплетені в життєвий устрій, без нього вони можуть існувати хіба що як абстракції в теоріях біологів і психологів – учених, які оформлюють їх згідно з власним стилем буття. Як зазначив антрополог *К. Гірц*, поза культурою не існує ніякої людської природи.

Історичний досвід засвідчує, що неможливо якісно змінити соціум на краще, не модифікуючи людину. Це не означає, що вона повинна втратити всі попередні ціннісні надбання. Зазвичай, у процесі розвитку науки й культури під час виникнення, кращих досягнень попередні зберігають своє значення. Тому трансгуманізм можна трактувати як подолання обмежень нинішньої форми гуманізму й виникнення нового його типу. З тости зору *М. Тізон-Браун*, для людей похилого віку природно оплакувати завершення цивілізації, у той час як руйнується всього лише їх особистий світ, але іноді такий песимізм обґрунтований. Сучасники *Марка Аврелія*, дивлячись на його попередника імператора *Коммода*, мали право думати, що античний світ доживає останні дні. А нам, які стали свідками багатолітнього царювання нахаби *Коммода* над Європою, на що сподіватися? Чого чекати? Імовірно, рано ще втрачати надію, що гуманізм, можливо, відродиться. Але для цього потрібна хоча б мінімальна віра в людину. Чи можливо це? Апріорі, зрозуміла думка, що у світі, поряд з випадковістю та необхідністю, діє також духовний принцип. Відомо,

наскільки подібна теорія суперечить нашій позитивістській ері. Усі забувають, що матеріалізм – це також метафізика та критика, як і протилежна доктрина, навіть ще вразливіша, адже вона не бере до уваги еволюцію тваринного світу й особливо – цивілізацій. Неможливо все пояснити випадком просто тому, що етапи еволюції тривають у певний період часу й у напрямі, що спостерігається. Так, гіпотезу про наявність духовної основи можна вважати не такою вже й малоймовірною.

Очевидно, нехтуючи цим принципом, багато науковців упевнені, що нині людина, унаслідок антропотехнологічних перетворень, у процесі коеволюції свідомості, тілесності й середовища, може набути та набуває нових властивостей тілесності. Тому виникають інші потреби, творчі здатності розуму, більш широке й глибоке бачення реальності, нові способи діяльності. У свідомості людини зберігаються фундаментальні ціннісні структури істини, моральної гідності, але в інтенціонально-значеннєвому плані на ґрунті вказаних перетворень вони набувають більш удумливого й у багатьох випадках екзистенціального змісту.

Безумовно, не так легко вирішувати проблеми зміни й розвитку подальшого людського буття, оскільки ми замкнені у сфері теперішніх горизонтів. Однак у контексті філософського мислення можна виробити певну систему уявлень, розробити нові теоретичні моделі, пов’язані з аналізом можливостей розуму, його існування в умовах інформаційного світу, що може сприяти виникненню певних пропозицій. Для такої мети корисними можуть бути новітні концепції космічної еволюції, матеріали того напряму наукової думки, який називається «мегаісторією». Останнім часом вона розвивається та створює «нові передумови для стратегічного сенсоутворення», що призводить до «ціннісно-значеннєвого універсуму», модель якого обстоював *С. Кримський*. На його думку, він охоплюючи природний і соціальний світ, «інтегрує їх через інформаційні аспекти природи та духовно-ціннісні аспекти цивілізації. Причому, і природа, і цивілізація доповнюються третім компонентом – діяльністю індивідуалізованого соціуму (монадним буттям). Підсистеми ціннісно-значеннєвого універсуму, задані процесуально, через

соціальну діяльність, орієнтовану й на матеріальне тіло цивілізації, і на «духовне відлуння» Всесвіту. У результаті він є предметною сферою людської діяльності, яка реалізує в системі цивілізації ноосферну відповідь на космічний запит розуму»[7].

На ґрунті міркувань про «ціннісно-значеннєвий універсум» виникає питання про долю фундаментальної науки в контексті її соціальної значущості: чи потрібна вона в «суспільстві знань»? Адже в загальному вигляді – це знання заради знання, яке є цінністю незалежно від того, чи принесе вона безпосередній результат «тут і тепер». Історія підтверджує, що знання рано чи пізно (як це було завжди) принесе значну користь, хоча може стати й причиною зла, адже все це не залежить від нього.

Водночас потрібно враховувати й трансформацію фундаментальної науки. У XIX ст. вона вважалася «чистою» (pure science). Однак реальність змінювалася, і з'явилися нові значеннєві акценти, що пов'язані з інституалізацією ціннісних установок ґрунтовних і прикладних досліджень. Нині виникли додаткові нюанси, і фактично функціонують три поняття фундаментальності науки: пошук фізичних основ світу; досліди, що визначаються своїми внутрішніми завданнями; базисні вивчення. Кожне з них має власні пізнавальні настанови.

На підставі вказаних міркувань з'являється проблема «єдиної науки». Оскільки, суспільство вимагає від експертів усебічності, тобто залучення до оцінки результатів прикладних розробок усього масиву знань – від гуманітарних до природничо-наукових, що окреслює контури «єдиної науки». Необхідно зауважити: наукові дисципліни були й залишаються різними за методами, змістом, оцінкою результатів. Однак варто нагадати про поняття «сімейної подібності», запропоноване *Л. Вітгенштейном*. Також зовсім не обов'язково, щоб фізика нагадувала політологію. Наука – це певна сфера, з глибокими генетичними зв'язками, спільними «родинними» цінностями й прагненнями, а також обміном інформацією, що особливо важливо в цьому випадку. Під час дослідження члени однієї сім'ї (наукового середовища) використовують насамперед «сімейний» (науковий) досвід пізнання та його

результати, не залучаючи релігійні вірування, містичні практики, а також зовнішні чинники.

Заради справедливості згадаємо, що ідея «єдиної науки» має тривалу історію, знаходить підтвердження під час розгляду формування та ствердження наукових теорій. Зокрема, наука й культура подібні, як і загальні ознаки в їх світоглядах, ціннісних орієнтаціях. Те саме можна сказати про ймовірнісний (прогностичний) стиль мислення, який має серйозну культурну передісторію. В античності біля його витоків знаходилися філософська концепція субстанційної потреби *Демокріта* та світоглядна позиція (що містила етичний аспект) стохастичного «прориву долі» *Епікура*. В епоху Середньовіччя субстанційний і стохастичний типи мислення набувають релігійного забарвлення й виражаються в протистоянні детерміністської концепції *С. Брабантського* й індетермінізму *Е. Тампьє*, який у своїх «теологічних заборонах» проголошує багатоманітність явищ і можливість подолання природної потреби волею людини. У сучасну еру усвідомлення необхідності та випадковості пояснення явищ оформлюється на науковому ґрунті як творчі стилі *А. Ейнштейна* та *Н. Бора*, зазвичай не зумовлені культурно-історичними явищами, що аналогічні їм. Проте факт наявності у працях цих учених подібних тотожностей засвідчує те, що «ймовірнісний і динамічний типи стосуються не лише науки, а й історії культури»[8], – уважав *С. Кримський*. Отже, вони належать до єдиної системи, оскільки формуються та зростають у спільному «сімейному» середовищі.

Щодо культури й соціальності ключовою проблемою є їх утрата, позакультурний і асоціальний спосіб життя людей. Не просто на рівні індивіда, а як загальне явище та критичний для долі людства розвиток сучасної цивілізації. Тільки маючи на увазі цю драматичну боротьбу навколо культури й соціуму, варто обговорювати та корегувати уявлення про їх природу й подальші перспективи існування.

Безумовно, фундаментальна наука, у якому б зі значень «чиста» теорія або базисні дослідження тощо) вона не трактувалася, керується принципами накопичення та примноження знань. Основою її діяльності є істинність. Якщо

ж ідеться про прикладний аспект, то інформація перетворюється в засіб досягнення певної мети, принципом якої є майбутня економічна вигода. До того ж зовсім непогано, якщо люди, які діють у науці з позицій прагматизму, будуть корисними для неї. Проблема полягає в тому, що в наші дні корисність часто оцінюється не для науки загалом і певного вченого, а для замовника, в інтересах якого цей учений працює.

В умовах, які нині виникають і дедалі більше стверджуються, оцінка пізнавальних результатів повинна проводитися не лише з позицій корисності, а й постійної наявності наукового аспекту. Точні науки не завжди «бачать» світ так, як людина. Особливо це стосується тих дисциплін, які належать до категорії технологічних. Варто зазначити, що гуманітарні науки – історія, філологія тощо – також впливають на особу, на її ціннісні установки, і в цьому сенсі мають практичне значення, однак вони не приймаються за приклад, оскільки є принципово не технологічними. Проте на базі сучасної психології, соціології, економічної науки можна розробити (що й відбувається) соціальні технології: зокрема, політтехнології, технології піару, освітні технології тощо.

Потрібно враховувати, що технологізм, або технологічність гуманітарної науки – це результат розвитку освіти загалом. Зокрема, зумовлений процесом моделювання: те, що виявляється, залежить від джерела моделей, за допомогою яких ми аналізуємо складні системи й уявляємо аспекти явищ, що не маємо можливості спостерігати безпосередньо. Один зі способів уявляти знання, яке відтворює процедури, що зумовлюють доступні для розуміння висловлювання законів – означає використовувати аналітичне моделювання в соціогуманітарних психологічних дослідженнях.

У цьому полягає основоположна особливість отримання надійного наукового знання, а саме: залежність процедур його здобуття від апріорних когнітивних передумов, що належать до предмета, який розглядається. Опис і характеристика джерела моделей відіграє ту ж роль, що й логічні схеми, виявляє необхідні передумови, на яких ґрунтується весь процес пізнання. Однак на цьому подібність між соціально-гуманітарними й психологічними дослідженнями у виробленні певних технологій впливу на свідомість і

пізнання та дослідженнями у сфері природничих наукових технологій (прикладних) не закінчуються.

Багато вчених і мислителів, від *І. Канта* до *К. Поппера*, стверджували, що знання про суспільство застосовується за допомогою двох різних способів. Воно відображає різні аспекти й уявлення суспільних структур, звичаїв, традицій такими, якими вони є в цей час. Це знання є початкова точка щодо планування та просування проектів зміни соціального світу, а може, і психології людей. Перспективний процес трансформацій може спеціально проводитися реформаторами – соціологами, політиками, психологами, але, зрештою, він відбудеться. Наприклад, коли віряни проповідували про «природу людини», ці розмови стали сприйматися серйозно мільйонами в Римській імперії та за її межами до того, як імператор Константин проголосив християнство офіційною релігією. Нам потрібно враховувати таку технологію (рефлексивність) і нині.

Соціальний світ і люди, які в ньому живуть – це активні істоти, зайняті різними проектами, зокрема вихованням дітей. Людина здатна на значно більше, ніж те, що задумується або навіть не передбачається. Відповідно до спроектованої моделі (моделювання), соціальний світ можна уявляти як широкий простір усвідомлених обмінів, що виходять за межі розуміння або осягнення кожною окремою особистістю або спільнотою, у цьому він подібний до матеріальної сфери. Однак, оскільки «розмовні» взаємообміни здійснюються людьми, то можна розрізняти середовище та світ загалом. Ми знаємо соціум частково, в дескриптивному й перформативному значеннях. Це також є однією з причин, які зумовлюють виникнення технологій, зокрема в соціогуманітарних науках, які слугують для здійснення задумів, породжених суспільним розвитком.

Водночас потрібно виокремити особливу роль гуманітарних дисциплін у їх традиційному розумінні. Ідеться про те, що кожна наука виконує певне прикладне завдання: медичні дисципліни покращують людину фізично, щоб вона була максимально дієздатна; природничі, інженерні, технічні тощо – створюють умови для комфортного й максимально функціонального

навколишнього простору; соціальні – відповідають за «колективний людський» рівень реальності. Гуманітарні науки покликані гармонізувати людину емоційно, психологічно, а також розширити екзистенціальний вимір її життя, доповнити знання, яке виробляється природничими, соціальними, особливими видами рефлексії. Цінність такої гармонізації не викликає сумніву, але в технологічному контексті вона легко перетворюється в оптимізацію.

В даному контексті зазначимо, що цивілізація «Третьої хвилі» (Е. Тоффлер) буде ґрунтуватися на значно диференційованій й технологічній базі, включаючи результати біології, генетики, електроніки, матеріаловедення, глибоководних досліджень і робіт у відкритому космосі. Хоча деякі нові технології будуть досить енергомісткими, більшість розраховані на невелике споживання енергії, а також такі громіздкі й екологічно небезпечні, як у минулому. За їх допомогою відходи одного виробництва стануть використовувати як сировину для іншого.

У контексті наведених міркувань потрібно зазначити, що в сучасному науковому пізнанні розробляються не лише технології та технічні новації, а й підходи, теорії та їх методологічне обґрунтування. У результаті уточнюється поняття «наукова творчість». Наразі, коли говорять про вченого як творця, дедалі частіше мають на увазі насамперед розробника. Усе це спричиняє часткову синонімію, заміну одного терміна іншим, коли від розмови про сенсотворчість ми переходимо до сенсоконструювання. У такій ситуації перед нами відкриваються перспективи вже не лише соціальних, а й гуманітарних технологій. Отже, стратегією гуманітарних наук є досягнення поставленої мети, яка визначається замовником. Такі гуманітарні дисципліни також творять цінності, але реалізуються в межах виконання завдання, спонсора. Отже, не тільки вчені-природодослідники, а й учені-гуманітарії, нехай і меншою мірою, залежать від фінансування.

Оскільки фінансова підтримка відбувається, що засвідчує затребуваність для вирішення соціальних і наукових проблем гуманітаристики загалом і філософії зокрема. За допомогою визначення стратегії життя. «У

своїй сенсобудівній місії філософська доктрина визначає формування духовності людей. Вона забезпечує єдність культури та її зв'язок з наукою, тобто виконує інтегративну функцію, а також розкриває смислову перспективу людської діяльності, ціннісний зміст вчинків (від вчинку-думки до вчинку-події). Якщо посилатися на програму сучасної феноменології, згідно з якою, людина бачить не речі, а їхні контури, то значеннєве наповнення цих контурів здійснюється в семантичному полі культурної сфери завдяки філософській свідомості»[9]. У контексті аналізу ролі наукового знання також висвітлюється філософське питання про те, на що людина може сподіватися в її цивілізаційній еволюції.

Стратегічним передбаченням і прогностичною функцією володіє не лише філософія та теоретичні науки загалом щодо емпіричних, а й фундаментальні науки – щодо прикладних. Коли наукове пізнання ґрунтується лише на потребі, то нагодою її забезпечити стає створення наукової основи для реалізації можливостей. Знання про щось є винятково фундаментом, а не значенням, цінність якого не залежить від практичних намірів. Однак глибоке, усебічне дослідження не може орієнтуватися тільки на вирішення чітко визначеного завдання. Якщо вчені дотримуватимуться подібної стратегії, вони навряд чи досягнуть значних результатів. Адже модифікація наявної практики у власному дослідженні, допомагає вченому її збагатити, оскільки вимагає створення найефективнішої картини предметної сфери, що вивчається. Можна припустити, що наука, яка орієнтована лише на практику, гальмує технологічний прогрес. Отже, позбавляючи теорію філософського обґрунтування та прогностичного характеру щодо прикладного застосування, ми засвідчуємо її практичну немічність, і суспільну загалом.

Як зазначає *С. Б. Кримський*, життя людини має практичні, предметно-реальні й віртуальні компоненти, що живляться уявою, надією, благодійним залученням до абсолютного та вічного. Але за всю свою історію людство зробило майже всю нашу планету предметом діяльності, а не споглядання, тому все святе було витіснене за земні обрії на Небо. Єдиним об'єктом

пізнавання для нас залишилися зорі, та чи не розширюємо ми обсяг власного неуцтва, ставлячи завдання їх освоєння. Адже невідомо, яка частка людської природи визначається діяльністю, і яка – спогляданням. Тут і виникає проблема моральних меж власне діяльності.[10]

Методологічна складова завдань філософії стосується вивчення та вдосконалення загальних пізнавальних методів і їхніх логіко-гносеологічних підстав. Особливо важливими вони є в науці. Філософія формулює норми, прийоми та принципи наукової раціональності, світоглядну свідомість науковців, сприяє міждисциплінарному синтезу знань, осягненню всієї наукової картини світу як завершальної форми систематизації теоретичних доказів. На відміну від наук, що ґрунтуються на обмеженій кількості емпірично отриманих фактів, вона залучає спільний історичний досвід людства. Враховуючи сукупну результативність суспільної практики, філософія здатна узагальнити колективні постулати наукового пізнання. Оскільки сучасна науково-технічна цивілізація створена не лише за допомогою сцієнтичних та інженерних розробок, а й філософії, що здавна обґрунтовувала необхідність пізнання природи.[11]

Наукова тенденція ігнорувати й дискредитувати філософію та гуманістику загалом, є лише закликом до насамперед технологізаційного спрямування стосовно розуміння суспільства, людини та мислення. Щоправда, потрібно уточнити, що без використання технологій неможливі ті переваги, до яких ми звикли. Проте застосування технологій створює своєрідних «технолюдей» і може призвести до втрати деяких вважаємо важливих людських рис.

Наразі ніхто не буде заперечувати того, що вимоги щодо неминучості всеохопної інтелектуалізації та посилення значення розумової праці в суспільстві цілком виправдалися. Нині в усіх сферах соціального життя знання відіграє вирішальну роль. Однак потрібно згадати про відсутність взаємозв’язку й взаємозалежності інтелектуалізації та збільшення участі вчених у прийнятті політичних чи соціально значущих рішень. Вплив наукової спільноти так і не стала визначальним у суспільно-політичному житті.

Очевидно, це зумовлено тим, що науку фактично змушують виробляти, генерувати певні ідеї в межах заданої парадигми: замовлення – договір – схвалення. Найчастіше таку парадигму задають політичні суб'єкти, які зазвичай досить далекі від наукових пошуків. Це негативний вимір проблеми управління наукою, але якщо подивитися на цей процес з точки зору керування як певного виду діяльності, то він не буде таким безвихідним, тому що враховує специфіку наукової творчості.

У діяльнісному підході важливо передбачити, які сучасні технології можуть сприяти звільненню науковця від необхідності участі в найпоширенішій конкурентній боротьбі: за допомогою простого здобуття нових навичок, потрібних для ведення пізнавальної діяльності. Вивчаючи інтереси людини, яка є комунікативним суб'єктом і виробляє знання, можна цілком зберегти освіту в умовах сучасної інформаційно-технологічної сфери, що зумовлює виникнення й розвиток «технонауки». Взаємодія рівноправних суб'єктів у суспільній діяльності дасть змогу прискорити й покращити відтворення інформації.

Значний потенціал мають відомі технократичні теорії, утопії, у яких чітко пов'язані наука й управління суспільством *(Д. Белл, Дж. Гелбрейт, Е. Тоффлер)*. У більшості з них до влади приходять учені-менеджери. І хоча їхні сподівання не здійснилися, деякі прогнози, що стосуються конкретного втілення певних ідей реалізувалися. Проблема залишається, оскільки саме діяльність формує особистість. У певних випадках креативній людині можна сформулювати завдання, яке вона має виконати, але керувати її творчістю неможливо.

У такій ситуації потрібно усвідомити, що наукове знання, з одного боку, є альтернативою помилковим поглядам і хибним рішенням, а з іншого – відкриває шлях до позамежових сфер, які не підвладні небезпеці неосвіченого втручання. Розвиток науки супроводжується непередбачуваними наслідками, за які повинен відповідати вчений. Саме він творить науку як рафінований вираз людського міркування, в його найдовершенішій, логічно систематизованій формі. Наукове знання відрізняється «феноменом

кумулятивності інформації, що зумовлено жорсткими логічними структурами та схемами його організації».

Продуктивне розуміння цієї проблеми вимагає визначення того, що може зробити науковець, який прагне обґрунтувати теорію за допомогою раціональних аргументів та емпіричних показників, здогадуючись, що вона може бути спростована або прийнята, а надалі скоректована, уточнена тощо. Політик не може так думати. Він приймає рішення, за яке несе відповідальність, і не повинен сумніватися. Тому вчений і політик часто не можуть порозумітися.

Отже, наука відіграє визначальну роль, утворюючи «суспільство знань». Однак це не означає, що настала епоха, заснована на сократівському твердженні: «Хто розумний, той добрий». Оскільки насправді це не завжди й не зовсім так. Насамперед це філософська проблема, вирішення якої вимагає сучасного мислення в аспекті новітньої освітньої діяльності.

Справа в тому, що знання стали найважливішим фактором розвитку цивілізації. Конкурентоздатність і стабільність економіки будь-якої країни зумовлені реалізацією потенціалу кадрів, нововведень та інвестицій у сферу освіти, що за темпами зростання мають випереджати швидкість економічного розвитку. Проблемна ситуація, що склалася в Україні через зовнішню агресію, полягає також у відсутності висококваліфікованих працівників в економічній галузі, заснованій на інноваційних технологіях. Тому нині для нашої держави вкрай необхідним є здійснення модернізаційних процесів, які пов’язані із соціально-економічними й соціокультурними факторами розвитку найважливіших сфер суспільного життя.

Доленосний перехід українського суспільства до нового етапу в контексті вибору європейської моделі призвів до повної переоцінки соціальної, політичної та культурної реальності, а також до певних стереотипів діяльності та поведінки в кардинально змінених суспільно-економічних і геополітичних умовах. Така ситуація створила відповідні труднощі побудови нової моделі, що повинна повною мірою відображати національну культурну програму. Ідеться не лише про реформування системи

освіти, а й про її роль у вирішенні завдань модернізації України для входження в економічний, політичний і соціокультурний простір Європейського Союзу. Річ у тому, що інформаційне суспільство ще більше посилює залежність соціальної стратифікації, тобто можливості тієї чи іншої соціальної групи отримати загальну та професійну підготовку високого рівня. Виокремлюється надзвичайно вагоме значення науки й інноваційних технологій щодо людини та суспільства, спостерігається тенденція відмови від енциклопедизму й рух у бік соціально значущих і практичних навичок, які наразі потрібні в реальному житті. Водночас обсяг і якість набутих знань продовжують займати рейтингові позиції в ієрархії суспільних цінностей більшості населення України.

Потрібно враховувати особливу сучасну соціокультурну, духовну, політичну ситуацію, у якій активно здійснюються освітні стратегії та процес наукового пізнання. «На Землі утворилася парадоксальна ситуація, – зазначає *Е. Морен*. – Збільшилася кількість взаємозалежностей. Усвідомлення єдиної планетарної долі тепер пов'язує всіх людей. Засоби зв'язку отримали неймовірний розвиток, планета пронизана мережами, лініями факсів, модемами тощо. Проте несприйняття залишається загальною проблемою. Нагадаємо, що жодний засіб зв'язку, починаючи з телефону й закінчуючи Інтернетом, сам по собі не забезпечує розуміння. Воно не може бути закодоване й передане в цифровій формі. У цьому полягає духовна місія освіти: навчити порозумінню між людьми як умові та гармонії інтелектуальної та моральної солідарності людського роду»[12].

Варто зазначити, що освіта нині – більше ніж соціальний інститут. Одне з її призначень (і це є вкрай необхідним) – займати надінституційне становище для того, щоб розкрити її справжні традиційні та нові можливості, спрямовані на формування моралі, взаємодопомоги, людяності в умовах поглиблення невизначеності та глобалізації всіх сфер нашого життя.

Важливо враховувати, що освіта нині покликана виконати інтегративну функцію щодо здійснюваних інновацій у всіх галузях соціально-культурного й економічного розвитку, об'єднавши їх в оновлювану цілісність, а також використати результати нововведень і створити науково усвідомлену

програму з подолання хаотично-мозаїчних, безсистемних, розрізнених практичних заходів і дій. По суті, у сучасному суспільстві окреслюється принципово інша функціональна характеристика системи освіти, що має інші підходи, акценти й нюанси. Вони вимагають її вияву як провідного соціального центру, що цілеспрямовано впливає на всі сфери суспільного буття й перетворюється в неформалізовану структуру. На думку деяких авторів, Інститут освіти еволюціонує «у вибух надій» у здійсненні суспільного прогресу. Один із магістральних способів реалізації таких «надій» – це його перетворення за допомогою інтегративної освітньо-творчої діяльності всього суспільства, у скрізь потрібний інститут, який посилює свої позиції. Саме він зумовлює скрізь суб'єктів, які глобально міркують, здатні цілеспрямовано, конструктивно самореалізовуватися впродовж усього життя, та реконструювати навколишню соціальну дійсність.

У глобалізованому світі соціальний інститут освіти має нейтралізувати певні негативні прояви суспільного життя. Долати їх потрібно послідовно, тому що вони призводять до відчуження людей, протиставлення їхніх поглядів. Чому саме соціальному інституту освіти належить виконати роботу щодо нейтралізації та подолання негативів у масовій життєвій практиці? Насамперед тому, що впродовж декількох десятиліть науково-технічний прогрес, призвів до виникнення нових проблем, які супроводжуються (в умовах створення штучної та всеохопної техносфери) зміною людини, але не її вдосконаленням, покращенням. Єдине, на що може сподіватися людство – освіта. Новий підхід має бути здійснено завдяки новому розумінню навчання, оскільки головним нині є пошук людиною сенсу життя лише за допомогою знання та його осмислення.

Разом з тим потрібно враховувати, що протягом усього періоду становлення суспільства відбувалося формування певного простору запасів і потоків переважно публічної інформації. На початку епохи Просвітництва, з поширенням книгодрукування, шкільної та університетської освіти накопичений обсяг та інтенсивність використання знання швидко зростають. У XX ст. генерування інформації набуває масштабів організованої

фундаментальної науки та прикладних розробок найрізноманітнішого призначення. Економічна та військова могутність стають неможливими без розвиненої освіти, яка забезпечує виробництво й застосування знання.

Реалізація цього завдання в сучасних умовах є надзвичайно проблематичною насамперед тому, що в еру загальної інформатизації викладач, наприклад, перестав бути єдиним транслятором знань, оскільки дякуючи Інтернету існує широкий вибір як джерел інформації, так і її носіїв. З'явилося чимало нових форм та інструментів навчання: від «індивідуальних освітніх маршрутів» і «дистанційної освіти» до «електронного навчання». Зокрема, система старт-освіти (smart-education) – об'єднання навчальних закладів і професорсько-викладацького складу для здійснення спільної освітньої діяльності в Інтернеті на базі визначених стандартів, спільних угод. Ідеться про загальне створення й використання як контенту, так і спільного навчання, що становить один з проявів інновацій в освіті.

У наш переломний і навіть революційний час для світової системи освіти, і для української зокрема, одним з найважливіших державних завдань є ретельний аналіз довготривалих тенденцій розвитку освітньої сфери. Від того, наскільки правильно визначене наукове обґрунтування освітніх нововведень залежить не лише якість підготовки в школах і вищих навчальних закладах, а й місце України на політичній і економічній карті світу через 25 років. Потрібно зазначити, що для визначення перспектив є інтелектуальний ресурс – Національна Академія педагогічних наук України, яка здійснює наукове й методологічне забезпечення освітньої сфери, розроблення її законодавчої та нормативної бази, створення концепцій і стратегій модернізації загальноосвітньої професійної та вищої школи, підвищення ефективності виховного процесу, а також здійснює дидактичний і науково-методичний супровід навчання громадян з особливими потребами. Вона є фундаментом усіх вітчизняних освітніх інновацій, а для педагогічної спільноти – оплотом у наукових дослідженнях.

Наразі в українській системі освіти розроблено значну кількість структурних підходів щодо визначення цільових індикаторів, але немає

відповіді, за якими критеріями й методиками визначати напрями, у яких пропонується її розвивати. Якщо розглядати міжнародний досвід, то в науковому середовищі широкої популярності набув термін «форсайт». Спеціалізований заклад ООН зі сприяння міжнародному виробничо-економічному співробітництву дає таке його визначення: «Форсайт – система методів експертної оцінки соціально-економічних та інноваційних стратегій, виявлення технологічних проривів, здатних вплинути на економіку й суспільство в довготривалій перспективі». На основі сучасних розробок і технологій форсайт спроможний уловлювати майбутні прогресивні тенденції. Він передбачає, які напрями розвитку для країни, регіону або певної галузі будуть найперспективнішими відповідно до запитів індивідів.

На базі різних методик форсайту, у результаті експертних оцінок можна виокремити фактори впливу на вітчизняну систему освіти, або форсайт-факторів. Їх можна поділити на три умовні групи – форсайт-фактори можливості, загрози та виклику.

Важливим показником сучасного освітнього процесу є значне скорочення накопичення знань у навчанні. Уважається, що наразі важливо розвивати понятійне мислення, креативні здібності, надавати змогу реалізувати науково-дослідницькі проекти, формувати навички користування сучасними технологіями в різних сферах життєдіяльності. На думку певних західноєвропейських педагогів, така система освіти (насамперед середньої) є найкращою у світі. Нині немає сенсу заповнювати голови учнів певними відомостями про основи різних предметів. Найголовніше в сучасній освіті – функціональна грамотність, тобто вміння користуватися довідниками й електронними ресурсами, за допомогою яких завжди можна знайти потрібну інформацію. Тим більше, що ми впритул підійшли до необхідності становлення педагогіки нової епохи. Це вже не лише теорія та практика навчання й виховання, а соціальна взаємодія, суспільних відносин, соціальне пізнання. Педагогіка покликана не тільки визначати стратегію та тактику адаптації людини у світі, а й формувати здатність розвивати суспільну

дійсність, сприяючи переходу до нового світовлаштування. Саме така наука сприяє розширенню сфери проявів духовного досвіду.

До факторів форсайту також належить утілення в соціальну практику концепції безперервної освіти впродовж усього життя. Без системи постійного оновлення кваліфікації всіх працівників неможливо будувати інноваційну економіку. Саме тому потрібно створювати умови для масового навчання спеціалістів і керівників різних рівнів. У результаті цього забезпечується пристосування індивідів до реалій світу, який швидко змінюється. Найяскравіше така тенденція спостерігається в освоєнні нових інформаційних технологій і ґаджетів.

Потрібно зазначити, що адаптація має винятково важливе значення, і полягає не лише в механічному виконанні звичних операцій: сформована адаптивна компетенція означає бажання та здатність змінюватися та безперервно збагачувати власний досвід. Окрім того, вона слугує «необхідною основою для формування властивості застосовувати отримані навички в нових умовах для вирішення навчальних завдань в іншому контексті», – зазначає відомий бельгійський педагог *Е. де Корте*.

Важливим показником можливості реалізації форсайту є використання мережевих форм навчання. Під час їх використання студент власноруч обирає освітню організацію або місце практики, з переліку тих, що входять в обрану ним «мережу». Мережеві форми навчання – спільна реалізація освітньої програми декількома установами, що здійснюють навчальну діяльність, із залученням за необхідності неосвітніх закладів, які мають необхідні для навчання ресурси. Надається можливість реалізації академічної мобільності науково-педагогічним працівникам і студентам, зокрема за допомогою партнерських освітніх програм з іноземними університетами, їхніми асоціаціями й іншими навчальними закладами.

Важливим показником сучасного освітнього процесу є перехід системи вищої освіти до практико-орієнтованої дуальної моделі навчання, яка передбачає, що теоретична підготовка відбувається на базі освітньої організації, а практична – на виробництві або фірмі. Для цього потрібно

застосовувати досвід соціоніки, відповідно до якого використовуються неоднакові підходи під час навчання різних індивідів. У контексті теорії соціоніки кожній людині від народження притаманний певний тип психіки, який залишається незмінним упродовж усього життя. Знаючи їх, можна створити групи, де зібрані учні, з подібними властивостями мислення, емоцій і сприйняття інформації. Розробка навчальних програм з урахуванням психічних відмінностей конкретних індивідів дає можливість істотно підвищити якість їхнього навчання.

Виокремлена взаємопов'язана, відкрита для подальшого усвідомлення філософська структура освіти є методологічним орієнтиром у перетворенні, розвитку та розгляді її як похідної основи від мінливої соціальної реальності наших днів. По-перше, світоглядною й ціннісною концепцією сучасності має бути особистісна самореалізація людини в суспільстві, що неможливо без творчих здібностей. По-друге, унікальність індивіда створюється на основі, напрацьованій людством упродовж десятків тисяч років. Ідеться про необхідність опанування кожним із нас досягненнями багатовекторної культурної спадщини. По-третє, і це принципово нове – поява віртуалізованої моделі осягнення реальності, яка найміцніше зв'язує індивіда із соціумом, і водночас нині відкриває нові горизонти для індивідуального самовираження. По-четверте, самостверджувальна діяльність суб'єкта є «траєкторією» універсальної програми поведінки прогресивної, мобільної, удумливої з усвідомленими вчинками відповідно до мінливої загальної ситуації.

Важливо також ураховувати значення освіти як особистісного капіталу людини, оскільки саме він забезпечує справжній прогрес суспільства та запобігає суперечностям і кризовим явищам у ньому. Без володіння особистісно-творчим потенціалом, особистісно-креативними ресурсами неможливе становлення індивідів, які досягають поставленої мети. Також потрібно зазначити: підкреслюючи особливу значущість особистісного чинника, яким і визначається підхід людини до інших, варто виокремити завершальний елемент сучасної конфігурації освіти – економічну складову,

що розкриває її толерантну спрямованість. Толерантність нині – визначальний зміст навчання.

Потрібно враховувати, що «третя хвиля» не створює певного ідеального супермена, героя, який живе серед нас, і докорінно змінює властивості всього суспільства. Створюється не нова людина, а новий соціальний тип. Тому наше завдання – шукати ті риси, котрі з найбільшою ймовірністю будуть цінуватися цивілізацією майбутнього. Вони породжуються напругою, наявного між внутрішніми потребами або бажаннями багатьох індивідів і зовнішнім впливом суспільства. Але, сформувавшись одного разу, загальні риси характеру впливають на економічний і соціальний розвиток суспільства.

Значення толерантності в освіті полягає в забезпеченні нею розуміння процесів, які відбуваються в соціальному житті. Ми дедалі більше знаємо, проте багато чого вже не в змозі зрозуміти. Трагедія полягає в тому, що нам важко усвідомити світ, що змінюється. Це парадокс, але в освіті з'явилася проблема світорозуміння й сприйняття себе в ньому. Можна сказати, що насправді ми не знаємо соціум, у якому живемо. Як наслідок, ідеться про нашу соціальну інфантильність і недостатню освіченість. Нам потрібно збагнути, що погляд на сутність освіти нині, як ніколи раніше, є похідним від поглядів на суспільство та його мету. Наміри, як демонструє соціальна практика, формулюються розпливчасто насамперед через нашу нездатність усебічно розглянути й усвідомити кардинальні зміни, що відбуваються в соціумі, так і людей, які діють в ньому.

Розуміння – складний процес міжособистісної взаємодії у світі. Існує два типи розуміння: інтелектуальне (об'єктивне) і людське інтерсуб'єктивне. Інтелектуальне розуміння здійснюється через усвідомлення інформації та її пояснення, яке є необхідним, але недостатнім. Інтерсуб'єктивне розуміння завжди передбачає пізнання суб'єктом іншого суб'єкта, а також обов'язково охоплює процес емпатії, ототожнення себе з іншим, вимагає відкритості, поваги й уважності.

Отже, у сучасному контексті освіта – соціальне явище, спосіб становлення й визначення проявів особистісної творчої, неординарної, нестереотипної самореалізації, індивіда в суспільстві.

Формування особистості можливе лише завдяки особистісно-творчому потенціалу, що буде сприяти її внутрішньому самовдосконаленню протягом усієї свідомої життєдіяльності. Водночас усвідомлено засвідчує здійснений вибір у людини особистісної основи (духовно-культурне її народження), як практично виявленої індивідуально-творчої траєкторії перманентного розвитку (з цілком зрозумілими зупинками, періодами криз, перервами для «відпочинку», накопичення сил й усвідомлення того, що вже зроблено) до нових життєвих досягнень. Це є підтвердженням постійного процесу самоосвіти й самореалізації людини, здатної в складній, спонтанній, динамічній і мінливій реальності самостійно вирішувати проблеми, які виникають. Саме постійний вихід людини на нові рівні особистісного розвитку дасть їй змогу покращувати власну діяльність. Ідеали освіти збігаються з філософськими: істиною, красою, добром, людяністю тощо. У такому контексті освітній процес – спосіб ствердження людської унікальності й неповторності.

Так, суть сучасної освіти полягає в тому, щоб допомогти індивіду по-справжньому реалізувати свої творчі задатки та сприяти успішному їхньому розкриттю, оскільки в наш час постійно модифікується безпосереднє середовище людської життєдіяльності, і вона змушена адаптуватися до світу, у якому повсякчас змінюються вимоги.

Як це зробити? Насамперед потрібно визначити нові орієнтири: інші моделі й можливості освіти. Це поєднання диференційованих знань, які є результатом досліджень у природничих науках, для усвідомлення інформації накопиченої в гуманітарних дисциплінах, щоб визначити багатомірність і складність людини. У таке наукове знання необхідно інтегрувати неоціненний внесок культури загалом. Актуальним нині є різкий поворот у бік гуманітарної методології та практики її реалізації. Практика в гуманітарному пізнанні – не те саме, що в природознавчому, де його основою є суб’єктно-об’єктні

відносини. У цьому аспекті об'єкт завжди відчужений від суб'єкта, що його хаотичність.

Гуманітарна пізнавальна діяльності специфічна, оскільки, розкриваючись у суб'єктно-суб'єктних відносинах, вона пов'язана зі збагаченням суб'єкта соціокультурного (гуманітарного) функціонування новими нюансами складних взаємин між цим суб'єктом і вже суб'єктивованим довкілля. Тобто, навколишнє середовище розглядається як продовження суб'єкта. Воно наповнюється особистісним самовираженням, яке формує в ній дійсний суб'єкт процесу гуманітаризації. У такій картині реальності пізнання замінюється осягненням смислів як вищою формою особистісного самовираження. Спираючись на сказане, можна зробити висновок, що практичне вимірювання, яке реалізується в гуманітарному пізнанні (осягненні) окреслюється як постійне ствердження новизни у цих практичних зв'язках. Практика гуманітарного пізнання не є розкриттям змісту науки як середньостатистичного висновку. Однак факт гуманітарної пізнавальної діяльності запроваджує певний унікальний зміст на рівні осягнення. Визнання цього факту засобом розкриття навколишньої дійсності включається в зміст сучасної наукової картини світу. Це створює особливі труднощі у її розкритті, оскільки потрібно виявляти неповторність світу, а не задовольнятися його усталено-статусним станом. Оскільки сьогодні в науці на передній план виходить гуманітарна складова, то на картину світу, безсумнівно, чекає її конструктивне розкриття.

Зазначимо, що як би уявити собі, що диференціальне числення було б відкрите не І. Ньютоном і *Г.В. Лейбніцем*, а задовго до них. Але тоді це відкриття ні в кого не викликало б інтересу і тому не зафіксовувалося б у пам'яті людства. Тому пропозиція знання є, безумовно, важливий бік процесу, але не вирішальний. Попит і лише попит визначає, жити або не жити знанню далі. Як це не сумно, але величезна кількість ідей, винаходів та інших створених людьми знань зникли, по-справжньому не народившись. Те ж саме можна сказати і про потенційних геніїв людства.

Важливість гуманітаристики полягає і в тому, що лише за допомогою її смислових, епістемологічних можливостей можна розкрити сутність сучасної людини, адже розвиток людини як складної системи пов'язаний із задоволенням її комунікативно-когнітивних потреб. Окрім потреб, пов'язаних з виживанням і соціалізацією, людина стала більш чітко усвідомлювати потребу в самоактуалізації та самоздійсненні. Останнє засвідчує актуальність суб'єкт-суб'єктного (а не суб'єкт-об'єктного) підходу, що розробляється у філософії освіти. Можливість реалізації здійснюється за умови оволодіння значним обсягом знань. Однак потрібно враховувати, що ці знання створили умови для людини бути рефлексивною, усвідомлюючою свої потреби і цінності, вільною у прийнятті рішень. На думку *Е. Гідденса*, однією з особливих рис сучасного суспільства є рефлексивне засвоєння знання. Під рефлективністю розуміється постійний перегляд соціальної реальності у контексті нової інформації, що посилює актуальність і значущість суб'єкта освітньої діяльності – мислячого і знаючого.

У процесі реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин важливою перешкодою виступає така глобально відтворена реальність, що формується в контексті досягнень сучасних технологій. Їхня небезпека полягає в тому, що відтворена ними глобалістика здійснює також глобально виражений динамічний, нерівноважний стан. НБІКС-технології вперше за всю історію існування соціуму охопили систему суспільних відносин і вміщену в її основу духовно-культурну складову нашого земного буття. Людству нав'язується підміна дійсних суб'єкт-суб'єктних відносин таким їх варіантом, коли глобалістика підміняє собою справді людські цінності та стверджується у ролі посередника між людиною і навколишнім соціальним середовищем, витісняє це середовище із системи дійсних суб'єкт-суб'єктних відносин. У цих умовах одна з найважливіших проблем сучасної освіти полягає в тому, щоб визначити місце штучного (рукотворного) середовища як чітко відтворюваного засобу реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин. Метою залишається людина, яка постійно розвивається і вдосконалюється, а також цілеспрямовано і осмислено займає чільне місце в суб'єкт-суб'єктних відносинах, що формуються. Вектор

цих практичних перетворень має бути спрямованим у бік становлення солідарно вираженої (або нової колективістської) взаємодії в суспільстві.

Враховуючи вищесказане, потрібно зазначити, що нові параметри освіти вимагають практичної діяльності з реалізації низки концептуально визначених векторів, серед яких можна виокремити такі:

- реалізація теоретичних і методологічних вимог щодо вибору гуманітарно виражених варіантів пізнання, що дозволяє змістити акценти в бік розкриття нових можливостей людського мислення (міждисциплінарне знання та синтетичне спрямування стосовно розвитку думки);

- не спостереження, а участь у процесі;

- перехід від «розірваності» існування в свідомості людини до холістичного світорозуміння;

- діалогічний розвиток як «міст» між системою та її частинами;

- не протиставлення, а взаємодія, узгодженість;

- не заперечення деконструктивізму, а узагальнення його досвіду;

- осмислення нового цивілізованого досвіду, його підстав і перспектив;

- розстановка акцентів не стільки на статусній структурності, скільки на процесуальній динаміці осмислення та смислоутворення, що є результатом глибокого особистісного досвіду, а також вираженням людської свободи);

- здійснення парадигмального залучення до сучасного навчально-виховного процесу ідей і методів інших («непедагогічних» за своєю суттю) наук, що сприяють формуванню суб’єктної складової людини. Йдеться про методи емпатії – співчуття, співпереживання; герменевтики – тлумачення, інтерпретації контексту, духовного зв’язку автора тексту із читачами; синергетичного підходу – перетворення неорганізованих і спонтанних устремлінь учня на творчу діяльність, що народжує «іскри» інновацій; пробудження, відкриття себе як індивіда; використання відкритого діалогу, прямого та зворотного зв’язку в нелінійних ситуаціях, а також солідарної освітянської взаємодії учня і педагога в одному рівноправному режимі; використання методів невербального спілкування;

- необхідність подолати обмеженість поширеної наразі знаннєво-трансляційної концепції навчання та виховання як такої, що орієнтована на масову пересічність тих, хто навчається. Підходами щодо подолання цієї ситуації може слугувати свобода доособистісного розвитку індивіда, його здатності до виокремлення себе у ролі об'єкта самопізнання і самовиховання, подолання самовідчуження;

- для нової конфігурації освіти суттєво більш необхідні не стільки результати і практика досвіду пізнання, скільки оволодіння методами наукового дослідження, що необхідно для забезпечення принципу фундаментальності знання. Йдеться про виокремлення тих знань та вмінь, що стосуються не конкретних ситуацій, а загальних способів пізнання та діяльності;

- освіта має стати процесом вільного вибору, що потребує від того, хто навчається, схильності до філософської рефлексії. Людина не лише отримує освіту, але й сама перетворює світ – створює своє розуміння та бачення світу, формує його теоретичне осмислення. В такому варіанті освіта стає способом проектування людиною своєї життєдіяльності;

- реалізація підходів та технологій самоосвіти упродовж усієї професійно-освітньої діяльності для осягнення все нових рубежів (а не відтворення усталених стереотипів щодо практики навчання та виховання).

Новий погляд на освіту та її місію дозволить подолати обмеженість, її недооцінку в суспільному розвитку. Призначення освіти нового століття полягає у становленні по-іншому зрозумілого індивідуально-особистісного начала в людині як соціально-відповідального суб'єкта життєдіяльності. Саме це і дозволить їй, діючи мобільно, гнучко і нестандартно в постійно мінливих соціальних реаліях долати труднощі, життєві проблеми, шукати сенс життя, не дозволяючи негативу та зростаючому штучному оточенню людини диктувати людській спільноті нелюдські умови життя. Людські умови – це духовне усвідомлення свого призначення в світі.

Важливим фактором сучасного освітнього процесу є завдання не протиставляти універсальне (глобальне) і національне. Навчання повинно

бути спрямоване на те, щоб концентровано пов'язувати все близьке для нас: сімейне, регіональне, національне, європейське. Також воно має інтегрувати всі ці сфери в конкретний універсум нашої цивілізації.

Таким чином, ситуація, що склалася в сучасному світі, потребує іншого концептуального підходу до осмислення та оновлення стратегії освіти у цілому. Якщо ми вважаємо, що ноосфера входить в наше життя, то її осмислення неодмінно потребує нових підходів так само, як і сучасна освіта, що має актуальну потребу в новому філософському осмисленні, методологічному і теоретичному аналізі.

Сучасний світ насамперед презентує себе як суспільство інформації та знання. Концептуалізація феномену «суспільство знань» головними детермінантами життя сучасної людини виокремлює науку, інноваційні технології, до яких належать генна інженерія, біо- і нанотехнології. Домінування інформації та знання стає передумовою і фактором створення нових підходів до проблеми гуманізму, зокрема постає проблема удосконалення природи людини. Визначити зміст і значення таких пропозицій стосовно перспектив подальшого існування людини належить освіті.

Динаміка сучасного цивілізаційного поступу потребує нового погляду на освіту та її місію у суспільстві. Цей погляд має бути багато в чому протилежним до традиційних уявлень. Якщо традиційна парадигма розглядає освіту як невиробничу галузь, сферу суспільного життя, що лише споживає створені в інших галузях матеріальні та духовно-моральні цінності (зокрема, знання), то нова парадигма освіти вбачається як самоцінність, яка проголошується сферою виробництва вищої цінності та головного капіталу – людини в усій повноті її ознак і якостей, як гармонійно та всебічно розвиненої особистості, а не лише спеціаліста. У сучасному розумінні освіта – соціальне явище, що являє собою спосіб становлення індивіда та визначає його особистісну самореалізацію в суспільстві. Така самореалізація допоможе людині зменшити залежність від несприятливих зовнішніх факторів, обставин і стати творцем власної долі, автором свого «індивідуального проекту».

Для виходу на цей рівень вирішення завдань, поставлених «суспільством знань», потрібні зусилля вітчизняної науки і освіти, що мають колосальний інтелектуальний потенціал і зможуть піднести країну відповідно до вимог світових стандартів.

Посилання

[1] *Кремень В.Г., Ільїн В.В.* Філософія: мислителі, ідеї, концепції. – К.: Книга, 2005. – С. 257 (528 с.).

[2] Там само. – С. 261.

[3] *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів / С.Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – С. 56.

[4] Там само. – С. 26.

[5] Там само. – С. 48.

[6] Там само. – С. 160.

[7] Там само. – С. 28.

[8] Там само. – С. 167.

[9] Там само. – С. 18.

[10] Там само. – С. 54.

[11] Там само. – С. 19–20.

[12] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe / Représentation et Complexité. – Paris: Educam/Unesco/ISSC, 1997.

Розділ 6. НАУКОВА ОСВІТА В ТЕОРІЇ І ПРАКТИКАХ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема наукової освіти безпосередньо пов'язана не лише з розвитком наукового пізнання та навчанням, але й з процесом формування наукового мислення. Діяльність мислення має не менше значення, як і кумуляція знань, котру воно істотно доповнює. Між науковим мисленням і науковою освітою як процесом становлення суб'єкта інтелектуальної діяльності існує взаємозв'язок, який передбачає перетворення «Я» в активний спосіб одержання доступу до необхідного і достовірного знання в науковому дослідженні і навчанні. Процес навчання стане максимально продуктивним, якщо буде наповнений науковим змістом. Роль наукового мислення полягає в тому, що воно забезпечує внутрішню організованість освітнього процесу у його взаємозв'язку з наукою, одночасно імплементуючи їх соціокультурний простір життя людини. В такій ситуації доцільно виявити основні аспекти становлення наукового мислення і його трансформацію в систему наукової освіти.

Успіхи сучасної цивілізації у всіх сферах життя обумовлені досягненнями науки. Її розвиток стимулює виникнення специфічного наукового мислення, яке дозволило відкрити нові горизонти пізнання і накопичити суму знань. Так, відкриття *М. Коперніком* геліоцентричної системи могло бути зроблене з позицій нового, нетрадиційного мислення. А саме – спостерігати зоряне небо не із Землі, як це робили попередні вчені, а із однієї з планет Сонячної системи. В результаті цього відкриття фізичні і математичні науки починають розвиватися більш інтенсивно, стимулюючи технічні інновації, що сприяє розвитку творчого, пошукового мислення.

Прагнення до відкриття, до істини, до наукових знань по суті демонструють вже давньогрецькі філософи, які стверджували відмінний від міфології погляд на світ. У свідомості людей знання, на яких 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 створювались на цій основі, були природним закономірним етапом розвитку знання людини про світ.

У період створення письменності архаїчні знання знаходять «розкодування» у «слові», «мові». Ідея «знання слова» підкріплюється ідеєю виникнення знання з діяльності при посередництві мови. Поряд з цим здійснювався розвиток практичного (корисного) знання. Хоча воно не виробляє спеціальних когнітивних структур, проте його «супроводжують» засоби діяльного, активного мислення, «інтелектуалізація», рефлексивні типи знання.

Подальша диференціація та спеціалізація людської діяльності все більше стимулювала зростання знання. Воно стає особливим предметом діяльності, починають вивчатися її спеціалізовані умови (пізнання, методи дослідження, способи осмислення). Зокрема, формування і розвиток наукових знань Давньої Греції значною мірою залежали від діяльності тих вчених, хто впливав на зміни методів пізнання і мислення, способів переходу до предмету пізнання. Поступово в античній філософії, яка була і наукою, поряд з емпіричними і логічними правилами та нормами пізнання сформувався особливий тип знання – теорія. Вона дозволяє отримувати знання з виведених теоретичним, логічним шляхом постулатів. В епістемології теорія – це розвинена форма організації наукового знання, яке в ідеалі передбачає дедуктивний метод побудови і виведення логічних наслідків, які одержуються з необхідністю із системи аксіом або достовірних посилок. Мова йде в широкому смислі про теорію як комплекс поглядів, положень, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення, інтерпретацію знання і пізнавальної діяльності.

В процесі подальшого розвитку відбувається розмежування теоретичного і практичного знання, і в його контексті – наукових методів пізнання. Давньогрецькі філософи, як відомо, ставили споглядання (теорію) вище практичної діяльності. Але з епохи Відродження, яка характеризується не лише розвитком мистецтва, але й розвитком практичної діяльності, котра породжує наукову творчість, засновану на спостереженнях, аналізі й досвіді,

поділ науки на теоретичну і практичну почав набирати організаційних форм. Матеріал із природничих наук починає займати все більше місця в навчальних програмах університетів. Філософія все більше орієнтується на вивчення природи і стає «натурфілософією». Поступово створюються різноманітні «варіанти класифікацій дисциплін»[1]. Одночасно відбувається процес їх активного осмислення в академіях, університетах, коледжах і школах.

В контексті теоретичного осмислення наука набуває все більшої визначеності і чіткості. В період античності в лоні філософії концептуалізуються математика, фізика, астрономія (космологія), географія. Їх виокремлює від філософії вже в той період раціональність. Орієнтоване на істину раціональне пізнання світу 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 і наукового мислення наповнили раціональним змістом світоглядні засади культури філософського мислення.

В подальшому ствердження раціонального методу пізнання в епоху Нового часу постає важливим етапом на шляху становлення наукового мислення. Як нова методологічна орієнтація, раціональне наукове мислення було результатом усвідомлення проблематичності і неповноти інтерпретацій експериментальних даних, на які спиралася емпірична наука. Основоположник емпіризму англійський філософ і вчений *Ф. Бекон* проголошує науку «могутньою перетворюючою силою». Він розробляє метод індукції і на його основі індуктивну логіку як інструмент обробки даних досвіду і перетворення їх в достовірне знання, що, в свою чергу, виводило філософську рефлексію на рівень наукової рефлексії, тобто рівень наукового мислення.

З точки зору раціоналізму, основу наукового мислення складає діяльність людського розуму (інтелекту), який є джерелом достовірних знань. Саме він виступає носієм певного роду здібностей в діяльності по виробництву знань. Достовірні знання, згідно вченню раціоналізму, не можуть бути одержані тільки з досвіду і виведені із 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 в сфері практичної діяльності. Ідеал такої науки (як і філософії) – єдина система знання і мислення, основу якої складають найбільш загальні положення («першоначала»). В системі філософського знання вони викладені в метафізиці, в науковому знанні – це основні постулати, закони і правила логіки та математики. «Першоначала» являють собою так звані «вроджені ідеї», властиві свідомості суб'єкта, який пізнає, первісно і незалежно від змісту і характеру дослідницької роботи. А також найбільш загальні поняття і принципи, які корелюють зі специфікою конкретної предметної області.

Відповідно до цієї позиції, загальна схема пізнавального процесу явним чином ґрунтувалася на уявленні про нього як руху від істинних загальних начал до знання часткового характеру за правилами дедуктивного виведення (методу дедукції). Фактично це було обґрунтування власне наукового мислення, яке стало основою раціоналізму і гносеологічного оптимізму вчених епохи Нового часу в ситуації зростаючої «інтелектуальної напруги», що стимулювала усвідомлення необхідності думати по-новому. Фундаментом наукового мислення стало в першу чергу математичне знання, як зразок раціональності і повної достовірності. Його принципова неусувність із сфери справжнього наукового знання, забезпечує останньому належний рівень достовірності, більш високий, чим дані емпіричного досвіду.

Наукове мислення епохи Нового часу характеризується достатньо чітким усвідомленням науки як специфічного соціокультурного явища, здатного радикальним чином покращити життя людини, зробити його більш безпечним і комфортним. Одночасно розвиток наукового мислення активізує процес наукової і освітньої діяльності. Починаючи з новочасового періоду, наука демонструє все нові і нові досягнення, особливо в галузі природознавства, орієнтованого насамперед на запити практичного життя (мореплавство, торгівля, будівництво, медицина, освоєння нових земель,

океанів тощо). Досягнуті наукою знання стають предметом вивчення в освітніх закладах, їх публікують в книгах і монографіях.

Дана інтелектуально-культурна ситуація обумовила те, що в науці починає формуватися новий стиль мислення, який затверджував ідеали і норми експерименту, а також широке використання математичних і теоретичних методів. Це вимагало не тільки переосмислення пізнавальних традицій, що склалися, а й побудови нових концептуальних моделей природи й світу в цілому. Одночасно відбувалося формування нових експериментальних орієнтирів і одночасно стверджувалися нові методологічні засади дослідження в науці. Експериментування мало довести «раціональний зв'язок між причиною і наслідком. В цій ситуації експеримент почав розглядатися як практичне конструювання об'єкта, в якому суб'єкт завжди активний. Експериментальне пізнання вимагало використання приладів, створення яких підвищувало рівень технічного розвитку суспільства. Впровадження технічних засобів у сферу наукового пізнання надавало нового характеру науці. Поширення природничо-технічних знань привело до включення їх в нові навчально-освітні програми, оскільки зростали потреби в підготовці спеціалістів у галузі техніки та її розвитку»[2]. Іншими словами, «економічне піднесення, розвиток торгівлі, зростання «попиту» на наукове розв'язання практичних завдань зумовили необхідність підготовки спеціалістів природничо-технічного профілю. Внаслідок цього були, поряд з університетами, створені навчальні заклади особливого характеру, в яких викладалися математика, астрономія, фізика, суднобудівна справа, тощо»[3]. Фактично створювалися навчальні заклади профільного характеру.

Отже, наукове знання як основа формування наукового мислення, ставало необхідною умовою розвитку економічного, техніко-технологічного прогресу і суспільства загалом. В результаті наукові знання все більше і більше стають предметом вивчення. Разом з тим структура науки формувалася таким чином, щоб в її межах наукова діяльність в значній мірі нормативно відповідала суспільному та моральному прогресу, ідеї і вимоги якого пропагує освіта.

В період розвитку епохи Просвітництва, становлення наукового мислення набуває більш широких масштабів. Насамперед це пояснювалося тією корисністю, яку все більше і більше демонструвала наука. Практична потреба у розв'язанні технічних, економічних, соціально-політичних проблем стояла на першому місці. Тепер вже не до короля, його владних інститутів, а до наукових академій, університетів, науково-експериментальних товариств зверталися з проханням допомогти у з'ясуванні тих чи інших питань. Одночасно самі науковці в університетах, салонах, наукових товариствах вели активну пропагандистку діяльність, всебічно обґрунтовуючи ідею суспільної важливості й корисності науки. В результаті стверджується її авторитет, і одночасно авторитет наукового мислення, якому поступаються релігійні, метафізичні та моральні постулати.

Досягнення епохи Просвітництва перетворюють наукове мислення в засіб інтелектуальної та соціальної свободи, орієнтир суспільного життя і солідарності людей. В минулому багато з досягнутих знань приймалися без доказів, з посиланням на авторитет *Арістотеля* і церкви, то тепер стає традицією слідкувати за успіхами вчених. Наукове мислення, як результат і умова незалежної інтелектуальної діяльності, змінювало соціальне та культурне життя Європи. Без перебільшення, саме на його основі відбувається трансформація суспільства та його інститутів, насамперед освіти.

Інтенсивний розвиток науки в XIX столітті обумовив появу нових інтелектуальних парадигм, які демонструють інший тип і спосіб стратегій мислення. Насамперед орієнтованих на корисне, позитивне знання. В позитивізмі XIX століття *(О. Конт, Дж.С. Міль)* висувається завдання класифікації наук, в силу чого пріоритетним стає завдання пошуку реальних процесів інтеграції і диференціації знання в сфері наукового пізнання. Позитивізм формує нові мисленнєві і методологічні рефлексії пізнання. В науковій спільноті цього періоду, як і в науці в цілому, набирають інтенсивності і масштабності процеси «спеціалізації» і «професіоналізації». Авторитет наукового мислення орієнтує перший позитивізм на відмежування

від нівелюючих науку старих метафізичних схем, що обґрунтувало визначальну роль науки в життєдіяльності соціуму.

Подальший розвиток науки активізував розвиток позитивізму, представники якого орієнтували наукове мислення на емпіричні форми знання, доведеними до світоглядного рівня. В неопозитивізмі, новій формі позитивізму, відчуття оголошувалися не лише «першоосновою» наукового знання і мислення, але і всієї світобудови. Більш помітний результат і реальний стимул розвитку методологічної роботи мали уявлення про механізми систематизації наукового знання. В їх основі лежала «однорівнева» модель опису, характеристика емпіричних фактів та їх зв'язків. Теоретичні побудови, що одержали статус «побічних описань фактів», які реально спостерігаються, замінялися описом «мисленнєвих фактів». Від них потрібно позбавлятися по мірі знайомства з новими фактами, що безпосередньо спостерігаються, насамперед з тими, з яких виключено «неістотний зміст». В них все заслуговує довіри, і для побудови системи знання як сукупності описувань (характеристик) передбачається лише логічна робота по їх узагальненню.

Орієнтація позитивізму та неопозитивізму на «позитивне» наукове знання концептуалізувало подальшу стратегію розвитку наукового мислення. У співмірному позитивізму по ряду методологічних і світоглядних посилок філософії прагматизму також бачимо вимогу до розвитку і діяльності наукового мислення. Для правильної орієнтації в проблемній ситуації, і тим більше в процесі її доцільної зміни необхідні обґрунтовані знання про елементи об'єктивного характеру, які одержують в процесі наукового дослідження. Зміст процесу дослідження полягає в наборі пізнавальних дій, спрямованих на перетворення невизначеної ситуації в проблематичну, у виясненні того, в чому саме полягають труднощі. Тобто потрібно залучити таку логіку дослідження, в якій кожне винесене судження відіграє роль у визначенні наступних суджень, тим самим забезпечуючи постійний контроль за їх формуванням. Науковість мисленнєвої дії в даному випадку полягає в тому, наскільки воно узгоджує смисли суджень з іншими судженнями і

міркуваннями, яких ніяк не можна оминути на шляху до остаточного наукового висновку.

В постнекласичний період розвитку науки, коли знання перетворюються в продуктивну планетарну силу, виникає питання ціни, життєзабезпечення істини. Людство приходить до вирішення дилеми, що важливіше: знання про світ або знання діяльності в світі? Класична і некласична позиція «знання – реальність» трансформується в постнекласичний ланцюг «реальне знання» і його людський потенціал в «онауковленій реальності». Подібна нетривіальна постановка загострює проблему взаємовідношення знання і мети, істини і цінності, ще більше розмежовує неокласику з класикою. Ця ситуація пояснюється і тим, що «змінюється образ життя, способи культурно-мистецької діяльності, і, найголовніше, стиль мислення»[4].

Починаючи з постнекласичного етапу розвитку науки, знання і цінності вже не протистоять одне одному. Приходить усвідомлення того, що наука не просто пізнає світ, вона пізнає його насамперед для людини. В результаті область «постнекласичних практик» виступає як та сфера застосування теоретичного знання, в якій трансформація теоретичних положень вимагає не тільки соціально-філософської, але й спеціальної наукової ерудиції дослідника. Що передбачає розуміння ним особливостей предмету 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, в якій суб’єкт і об’єкт виступають як два взаємопов’язаних полюси діяльності мислення.

У даній ситуації потрібно виходити з того, що в наукоцентристській традиції постпозитивізму носієм наукового мислення виступає сама наука. Тому мислення тут засвідчується спеціальними логічними дослідженнями

універсальних стандартів процедури обґрунтування знання. Вона орієнтована, в кінцевому рахунку, на принципи саме наукового мислення.

Сьогодні наукове мислення залишається пріоритетом в розвитку науки в цілому. Для наукової освіти важливо те, що підтримку наукового мислення «потрібно насамперед відрізняти від будь-якого переконання в тому, що всі члени професійної гільдії під назвою «наука» є особливо мудрими чи благородними. Культура науки спирається на протилежне переконання. Її фірмові практики, зокрема вільні дебати, рецензування і подвійні сліпі методи, призначені якраз для того, щоб уникнути гріхів, до яких уразливі вчені, бо ж вони живі люди»[5]. В перспективі найбільш позитивним для наукової освіти буде ситуація, коли, – як зазначає *С. Пінкер*, – «всі люди почнуть мислити більш науково»[6].

Аналіз процесу становлення науки показує, що разом з нею формується нове розуміння оточуючого світу, концептуалізоване в науковому мисленні. На його основі здійснюється не лише розвиток власне науки, але й суспільства, його інститутів, серед яких один з найважливіших – освіта. Розвиток науки немислимий без її вивчення, тобто включення її в освітній процес. Результат продуктивної діяльності наукового мислення є «прорив» до нової наукової парадигми, реалізацію якого може продуктивно здійснити наукова освіта. Її розвиток передбачає формування нового стилю наукового мислення, яке передбачає органічну єдність неперервного і перервного, кумулятивного накопичення і якісних стрибків в сфері наукового знання. В результаті породжуються нові парадигми, які відкривають небачені раніше можливості наукового пошуку. В даній ситуації відбувається розвиток наукового мислення, яке набуває нових форм, способів і методів.

В широке поняття «наукового мислення» традиційно включали натурфілософське, природничонаукове, економічне мислення. В індустріальну епоху, яка характеризується бурхливим розвитком науки, наукове мислення виступає у модусі мислення технічного, або технологічного. Актуальність технологічного мислення обумовлена виникненням і бурхливим розвитком «техногенної» цивілізації. Вона почала формуватися в

європейському регіоні приблизно в XIV–XV століттях, в період Ренесансу і Реформації. В епоху Просвітництва утворилося «ядро» системи цінностей техногенної цивілізації. Воно включало особливе розуміння людини як діяльної істоти, яка протистоїть оточуючому середовищу, а її призначення полягає в підкоренні природи своїй владі. З таким розумінням органічно пов'язане уявлення діяльності як процесу, спрямованого на перетворення об'єктів та їх підлеглості людині. Вирішальну роль в розвитку техногенної цивілізації відіграють постійний пошук і застосування нових технологій, причому не лише виробничих, які забезпечують економічне зростання, але й технологій соціального управління і соціальних комунікацій. Зокрема в сфері освіти в її діяльному і соціальному розумінні.

У контексті соціального розуміння і призначення «соціальні комунікації» означають насамперед соціальні технології. В умовах ліберально-демократичного (економічного) суспільства виникає проблема інтерсуб'єктивності: забезпечення взаєморозуміння, спілкування, політичного і морального співіснування носіїв різного смислового і ціннісного змісту свідомості і мислення. У такому плані 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 і насилля, визнання права на свободу волі, фактично – на унікальний досвід трансцендентного, визнання такого права за кожним.

Мова йде про систему певних процедур, правил, гарантій забезпечення свободи та її вияву, про засоби їх реалізації. Адже в культурі техногенної цивілізації не лише природні, але й соціальні об'єкти стають предметом соціальних технологій.

В системі домінуючих життєвих смислів техногенної цивілізації одне з найважливіших місць займають 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. В цьому типі культури наукова раціональність виступає домінантою в системі людського знання, здійснює активний вплив на всі його форми. Зокрема, відбувається значно в більшій степені, чим в традиційних культурах, «уніфікація» суспільного життя. В його контексті наука, освіта, технологічний прогрес, глобальний ринок породжують новий образ мислення і життя, перетворюючи усталену культуру і людину. І те, що сьогодні називають процесом глобалізації, є продуктом розповсюдження і експансії насамперед техногенної цивілізації. Атрибутом цього типу людини є наявність технологічного мислення. В якості стилю мислення воно постає вирішальним фактором в реалізації різного типу проектів по вдосконаленню життя людини і суспільства.

Формування у людини особливого «мисленнєвого стилю» є нормальним процесом. Як правило, специфічні стилі мислення існують у 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 священик – не так, як лікар. Але нарікання з цього приводу не мають належних підстав, оскільки вказана диференціація є закономірним результатом процесу розподілу праці. Окрім того, у соціокультурному плані, крім індивідуальних особливостей мислення, «поступово формується специфічний стиль світосприйняття цілих спільнот, що протягом 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»[7]. В цьому контексті технологічний (технічний) стиль мислення містить в собі ряд специфічних рис, оприявлення яких дає можливість говорити про належність в сучасної людини «технологічної ментальності», обумовленої наявністю техніко-технологічного середовища.

Технологічний стиль мислення в умовах техногенної цивілізації містить в собі певні універсальні риси, які дозволяють застосовувати техніко-

технологічні методи і прийоми в тих сферах діяльності, які не мають до техніки ніякого відношення. Коли «носій» 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 вирішення проблем на дану ситуацію. Інколи подібна спрямованість призводить до евристичних винаходів, оригінальних рішень нових завдань, які постали в процесі виробничої, соціально-економічної діяльності. Але частіше всього при застосуванні виключно техніко-технологічних методів щодо складних процесів життя людини, різних сфер соціальної, політичної, культурної реальності, тобто «відкритих» систем, ці методи не спрацьовують. В результаті технологічний стиль мислення трансформується у «техноцентризм», а в подальшому – у «технократизм». Це відбувається не лише тому, що раніше апробовані методи можуть виявитися оптимальними, а й тому, що індивід не володіє або ігнорує інші методи і прийоми мислення. Сформований в індивіда стиль мислення «є для нього природним, зрозумілим, як частина його особистості»[8].

Саме в такому контексті стає доцільним говорити про «технологічне мислення». У реалізації своїх принципів і завдань наукова освіта виходить з того, що виокремлення даного стилю мислення вимагає виявлення його природи і сутнісних ознак, а також тенденцій подальшого розвитку. У цьому контексті заслуговує уваги спроба класифікувати стилі мислення за допомогою тих чи інших критеріїв. Наприклад, в залежності від сфери функціонування суб'єкта пізнання або діяльності, виділяються правові, економічні, політичні, історичні, екологічні, технічні, гуманітарні, наукові стилі мислення; у залежності від сили дії – сильні, незначні та слабкі стилі; у залежності від тривалості дії – постійні, тимчасові, довготривалі, короткочасні або моментальні; у залежності від типу волевиявлення – демократичні, ліберальні, авторитарні, тоталітарні; у залежності від мотивації мисленнєвої діяльності – демонстративні, конформістські, дослідницькі,

ситуативні, креативні, компенсаторні, детермінантні; у залежності від спрямованості інтересів суб'єктів – індивідуальні, групові, інституційні, глобально-соцієтальні.[9]

В даній класифікації технологічний (технічний) стиль мислення займає належне місце поряд з правовим, економічним, політичним та іншими стилями. Проте подібна класифікація вже не має сьогодні практичного значення, оскільки названі види не вичерпують всієї можливої різноманітності технологічної діяльності, а кількість їх комбінацій майже нескінченна. Адже завдяки сучасній професійній, соціокультурній диференціації кожний індивідуальний стиль, також ті або інші стилі взагалі, поступово стають незалежними від конкретних людей з їх звичками, особливостями, знаннями, переконаннями. Первинна єдність суб'єкта і об'єкта, що припускала фактом існування єдність стилю, розпадається через стильове розмаїття сучасної культури діяльності і мислення. Інакше кажучи, внаслідок «стильової диференціації» сучасної науки і культури світ мисленнєвих 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 культури» до «полістилістичної»[10].

Поширення і ствердження технологічного стилю мислення обумовлені як розвитком науки, так і виходом на вирішення практичних проблем. Адже у техніко-технологічній сфері діяльності не визнаються метафізичні, умоглядні конструкції, моделі пізнання і розвитку реальності, оскільки вони не мають ніякого відношення до практичних запитів дійсності. Тобто не приносять ніякої користі. Теоретичні висновки, навіть логічно обґрунтовані, але не адекватні запитам життя, швидко коректуються самою технікою і технологічним розумом. Критеріям практичності, прагматизму, раціональному вибору у технологічному мисленні належить, як показує історія, визначальна роль.

Практичність, раціональний підхід, прагматизм, вимога корисності обумовлені професійною діяльністю його представників. Це, зазвичай,

представники природничих наук, економіко-господарської діяльності, інженери, архітектори, які сприймають явища оточуючої реальності в матеріально-фізичному, практичному контексті. Психологічні, естетичні, релігійно-ірраціональні мотиви мало цікавлять представника фізико-математичної, економічної і технічної діяльності, носія технологічного мислення. Хоча ніхто не заперечує ролі моралі, історії в міжлюдських відносинах, але їм належить здебільшого допоміжна, другорядна роль. Як правило, технологічне мислення відрізняє від інших стилів (естетичного, художнього, філософського, морального, політичного тощо) методичність, заснована насамперед на доказах логіки, як формальної, так і математичної. Безумовним авторитетом для представника і носія технологічного мислення є досягнення конкретних, фізико-математичних наук, які досліджують природу, виявляють її закони і закономірності. Успіхи цих наук допомагають в кінцевому випадку ефективності виробництва, зміні технічних засобів і, зрештою, удосконаленню соціально-економічного і культурного життя людей.[11]

Аналіз історії науки і 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), стає, по суті, визначальним чинником, що детермінує не тільки соціальні й природні процеси, а й змінює світ самої людини, – зазначає *В. Мельник*. – Тотально-універсальний характер техніки і технічної діяльності став визначальним чинником не лише соціально-економічного розвитку, а й духовно-ментальних характеристик людини. Породивши техніку як спосіб свого буття, людина потрапила у полон технократичного дискурсу, який змінює не лише її місце у світі, але й трансформує її внутрішній світ»[12]. 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»[13]. І, звичайно, соціокультурної діяльності, важливою формою якої постає наукова освіта.

В результаті ми маємо справу з реальністю техніко-технологічної культури мислення, яка постає «сукупністю знань і навичок, методів і прийомів, теоретичних принципів і емпіричних процедур, що формують дискурсивний стиль мислення і сприяють отриманню істинної інформації про об'єкт, тобто про Природу в широкому значенні 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»[14]. Власне, це і складає основу наукової освіти як нового проекту сучасної освіти загалом.

Технологічний стиль мислення не містить в собі ніяких оціночних (позитивних або негативних) суджень. При його застосуванні ми можемо давати характеристику або оцінювати лише ефективність тих чи інших 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*. В його контексті техніка, технологія перетворюються на домінуючу силу, нерідко на самоціль творчих устремлінь і прагнень людини.

Однією з важливих ознак техноцентризму є впевненість у доцільності насамперед математичної методології. Саме цей пункт залишається головним у техноцентристській критиці соціогуманітарного знання. Зазначимо, що у соціально-політичній площині техноцентризм трансформується у «технократизм», і на його основі – так званий «технократичний світогляд». Він характеризується «культом техніки», прагненням досягнути безмежної влади за допомогою техніко-технологічних досягнень. Науково-технічний прогрес як такий стає смислом і кінцевою метою розвитку людства. Критика технократичних планів і прагнень поєдналася з критикою утилітарно-прагматичного відношення до життя. Наслідком цього стала поява концепту «одномірної людини» *(Г. Маркузе)*, котра на перше місце в житті ставить

функціонально-виробничий аспект. Іншими словами, з точки зору *технократа*, людина уявляється не «іманентною цінністю», а лише «гвинтиком» певної технології, часткою великого механізму виробництва. Звідси витікає оцінка іншої людини насамперед через призму її корисності, ефективності (коефіцієнту корисної дії) тощо.[15]

Однак подібна оцінка техно-технологічної, інформаційно-цифрової епохи, тобто техногенної цивілізації, здійснюється з просвітницької позиції, для якої характерний абстрактний гуманізм і утопізм. Така оцінка була допустима ще в середині минулого століття. Але сьогодні потрібно виходити з позицій саме технологічного підходу і мислення, згідно якого техніка, інформаційна технологія є визначальними чинниками як новітніх форм соціально-економічної організації суспільства, так і вибору цілей соціально-політичного розвитку нашої цивілізації. Нові технології відкривають небачені раніше можливості соціального поступу, і «вбачати» в технологічному прогресі лише загрози, а тим більше боротися проти нього є помилкою і просто даремною та безглуздою справою.

Як і кожний когнітивний, інтелектуальний, соціокультурний феномен, в процесі свого розвитку технологічне мислення постійно трансформується і вдосконалюється. Сучасний етап науково-технічної революції пов’язаний з розвитком інформаційно-цифрових технологій. В їх контексті формується новий етап розвитку мислення загалом і технологічного мислення зокрема, яке можна сьогодні з повним правом назвати «інформаційним». Дана ситуація обумовлена фактом переростання науково-технічної революції в інформаційно-технологічну. Її результатом, як відомо, стало повсюдне використання інформаційно-комп’ютерних технологій. До них належить сукупність технологій у мікроелектроніці, створення обчислювальної техніки, телекомунікації/мовлення, оптико-електронної промисловості. Навколо цього ядра інформаційних технологій за останні два десятиліття виникає багато великих технологічних проривів у галузі нових матеріалів, джерел енергії, у медицині, у нанотехнологіях. Сучасний процес технологічної трансформації привів до виникнення цифрового, або «електронно-цифрового світу». В ньому

«виробничі, освітні, культурні, побутові та інші системи, що ґрунтуються на масовому використанні електронно-цифрових засобів, усе більше набувають поширення»[16], – вказує *А. Маслов.*

В результаті цих змін і перетворень людина «увійшла» в реальність інформаційно-мережевого світу. Його функціональне поле, зазначає *А.С. Гальчинський*, як і «функціональний простір» будь-якого іншого суспільного утворення, ґрунтується на єдності трьох позицій: «а) комунікації; б) суспільній угоді та організації; в) потенціалі інноваційного розвитку». Мережа (networking) – визначальна «організаційна форма» сучасної цивілізації. «Інформаційна мережа» активно впливає на всі аспекти суспільного життя, на соціальні, економічні, політичні та культурні перетворення.[17]

Впродовж останніх десятиліть технологічна інновація постійно прогресувала – від навчання шляхом користування до вивчення технології через її створення, перебудову телекомунікаційних мереж, пошук і знаходження нових галузей використання. Поширення нових технологій збільшує їх могутність в міру того, як технологія засвоюється та перевизначається її користувачами.

Дана обставина витікає із сутності самих технологій. З точки зору *М. Маклюена*, всі 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 в 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. Іншими словами, інформаційно-комп’ютерні технології розширили вітальні основи життєдіяльності людини.

В даному контексті нові інформаційні технології є не просто інструментами, якими необхідно користуватися, але й колосальним фактором

впливу на формування мислення загалом та інформаційного мислення як сегменту і складової частини технологічного мислення зокрема. Особливістю інформаційного мислення є актуалізація проблеми відношення реального і уявного (віртуального), а також знання і гадки (думки). Оскільки за допомогою інформаційних технологій можна фабрикувати знання про реальність, а тим самим 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. Сьогодні життя в такому віртуальному просторі стало повсюдною реальністю. Сьогодні «бути» означає «бути в мережі».

Постійний розвиток і ускладнення інформаційних технологій все більше пов'язує їх з інтелектуальною, освітньою діяльністю. Тим самим обумовлює 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. Сучасні інформаційні і цифрові технології – це «мислення і почуття», які домінують вже не лише «всередині нас», але зі швидкістю світла або звуку розповсюджуються «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», – зазначає *М. Епштейн*.

В контексті модусу «інформаційного мислення» виникає нове культурно-інтелектуальне середовище існування. Його центром стає Інтернет. З його появою змінюються закони інтелектуальної творчості, пізнання і 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 і в перспективі квантові. Відповідно змінюються форми інтелектуальної

творчості і мислення. Створюється новий інтелектуальний простір, в якому головним способом пізнання і спілкування виступає мислення, яке можна назвати інформаційним. Яке місце в цьому середовищі повинна зайняти наукова освіта?

Таким чином, основою і засобом систематизації природної і соціальної реальності виступає наука, діяльність якої обумовила виникнення і розвиток техніки і технологій. На їх основі формується технологічне мислення, яке сьогодні займає належне місце поряд з правовим, економічним, політичним тощо. Його трансформація в процесі розвитку науково-технічної революції приводить до виникнення інформаційного мислення, яке постає модусом технологічного мислення. Сучасні інформаційні і цифрові технології створюють нові інтенції мислення і почуття, які створюють нові перспективи для розвитку наукової освіти.

Модифікації наукового мислення ставлять завдання його включення в систему наукової освіти для більш ефективного засвоєння знань, які в інформаційному світі збільшуються в геометричній прогресії. Насамперед знань наукових. Аналіз науки в її епістемологічних, аксіологічних, етичних вимірах залишається найважливішою справою філософсько-освітнього дослідження. Адже сучасна наука породжує безліч проблем, які потребують вивчення і розуміння. Але розуміння чого б то не було вимагає осмислення, яке дозволяє відкрити нові простори культури, знання, систему освіти і навчання. Разом з тим в осмисленні (мисленні) інша сутність, ніж в простого усвідомлення і наукового пізнання, і навіть інша сутність, ніж у культури й освіти.

Як відомо, «всередині» науки існує свій «стиль мислення», своєрідне «колективне мислення», яке впливає на діяльність окремих вчених. Тому в рамках великих дослідницьких проектів кожний окремий учасник свої специфічні знання, вміння довіряє знанням і вмінням своїх партнерів. На індивідуальному рівні наукове знання є насправді синтез знання, думки і довіри. Розкриття цієї «об’єктивності» здійснюється методами наукового пізнання, яке засновується на певних навчальних практиках. В цій ситуації

постає проблема визначення напряму розвитку сучасної освіти по реалізації завдання створення наукової освіти, враховуючи постійно зростаючу роль інформації, візуальної і масової культури як каналів одержання знань.

В цій ситуації потрібно враховувати особливість науки, існування і розвиток якої неможливі без конвенції і договору, прийняття більшістю певних основоположних принципів: фізика *І. Ньютона* або *А. Ейнштейна*, квантова механіка і генетика, кібернетика і синергетика. Це складні наукові теорії, які потребують поглибленого вивчення. Але такий процес вивчення потребує організованої освітньої системи, побудованої на принципах науково обґрунтованої методології навчання. Метод наукової освіти характеризується складним зв'язком між формою і змістом, обумовленим специфікою життєвого циклу цього методу, коли, відштовхуючись від деяких створених на даний момент знаннєвих та інструментальних патернів індивіда, метод наукового пізнання розгортається в дослідницьку практику і шляхом соціального та професійного наповнення включає психічні змісти особистості, нові знання і нові навички її внутрішньої і зовнішньої активності, утворюючи тим самим нові нашарування в пізнавальних структурах особистості, пов'язуючи знання, минулий і теперішній досвід.

При визначенні методів, способів та організації науково-освітнього навчального процесу потрібно враховувати, що він має свою специфіку, не схожу за своїм характером на інші види діяльності. Прагнення до розуміння природи і до визнання успішними цих зусиль вченими виходить за рамки суто матеріальної мотивації. Інтерес і прагнення до знань самі по собі слугують рушійною силою при накопиченні пропозицій цих знань впродовж всієї історії суспільства. Але з часом «цікавість» споглядальна поступається місцем конкретному інтересу. Одна з характерних рис сучасної епохи полягає в тому, що «відносне значення абстрактних знань зменшилося порівняно з тими знаннями, які можна використати для удосконалення технологій»[18], – зазначає *Дж. Мокір*.

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 конкретної практичності. Знання повинні передаватися від тих, хто знає і розуміє явища оточуючого світу, до тих, хто виробляє речі для цього світу і, зрештою, для себе. Подібне розповсюдження знань може приймати різні форми – від лекцій, конференцій, філософських товариств, енциклопедій, дослідницьких лабораторій до сучасних університетів, коледжів, ліцеїв, мережі Інтернет. Одночасно повинні існувати «інститути, які сприяють цьому процесу»[19].

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 у більшості випадків з'являються до того, як люди зрозуміють, для чого їх можна застосувати. При цьому здебільшого вони приходять послідовно – або як «логічний крок, який випливає з попереднього відкриття, або як поєднання раніше здобутих знань. Потім в дію вступають механізми відбору потрібних або менш потрібних знань»[20].

Наведені міркування показують вирішальне значення наукових знань не лише для розвитку цивілізації в її історії і сьогодні, але й для кожної окремої людини. Однак загальновідомо, що природничі та соціальні науки мають практичні надбудови – методи перетворення предметів, що пізнаються і вивчаються. У гуманітарних науках ця надбудова не здобула свого належного місця і призначення в системі наукового знання. Однак авторитет і сила гуманітарного знання залишається вагомим фактором освоєння світу в його природному і соціальному вимірах. Інтеграція науки з гуманітарними дисциплінами збільшила б її потенційні можливості. В свою чергу «злагодженість із природничими науками пропонує гуманітарним багато можливостей для пошуку інсайтів…, – зазначає *С. Пінкер*. – У багатьох царинах ця злагодженість – доказаний факт. Археологія переросла себе як галузь історії мистецтва і стала високотехнологічною наукою. Філософія свідомості переходить у математичну логіку, комп'ютерну, когнітивну науку і нейронауки. Лінгвістика поєднує філологічне знання історії слів і

граматичних конструкцій із лабораторним вивченням мовлення, математичними моделями граматики й комп'ютеризованим аналізом великого корпусу письма й мовлення»[21].

Важливим завданням гуманістики, насамперед філософії, є обґрунтування наукової освіти. Її чіткість і логіка очищають і поглиблюють наше мислення. Тому, при всій необхідності «корисного» знання потрібно не втратити ті інтелектуальні надбання, те культурне середовище, яке створює університет. Традиційно в його навчальних програмах, попри комерціалізацію, а також спрямованість на спеціалізацію, гуманітарні науки займають вагоме місце.

Як показує освітньо-навчальний, педагогічний досвід, для наукових досліджень «відтворюваність результатів» є однією з головних вимог. Особливість освітнього процесу полягає в тому, що він включає в себе не тільки передачу і одержання знань, але й невідтворювані моменти людської взаємодії, а також «перетворення-через-знання». Освіта по своїй суті є імпровізаційна діяльність, яка сприяє розвитку творчого пошуку і, відповідно, мислення, оскільки вона зовсім не зводиться до переказу того, що і так вже відомо: вона породжує подію спільного творчого мислення, в рамках якого і невідоме стає нам відомим тільки в присутності інших людей. Тут найбільшої цінності набуває відкрите відношення відомого до невідомого, яке знаходить вираз у проблемності людського буття, відкритого буттю іншого.

Даний факт і повинна враховувати система навчання, освітня практика, орієнтовані на освоєння сучасної науки. Висловлену вище позицію можна визначити як поєднання двох складових – раціональності логіки та ірраціональності творчості, що проявляється в інсайті та інтуїції.

Але сьогодні в науковій, зокрема науково-природничій, освіті в школі бракує узгодженості і продуктивних ідей. В результаті одержане в школі знання втрачає відношення до життя, і учням стає не цікаво вчитися. Для повернення зацікавленості до навчання потрібно насамперед виходити з того, що знання – це опредметнене, «минуле» мислення. По-друге, основне завдання наукової та навчально-освітньої діяльності можна визначити як

дослідження (research): систематичне, наполегливе вивчення і пошук в будь-якій сфері пізнання світу. Звертаючись до конкретного змісту наукової і навчальної діяльності, потрібно виходити з того, що наука починається там, де закінчується знання і починається проблемність, яка освоюється тільки шляхом творчого пошуку і його осмислення. Звертаючись до конкретного змісту наукової та навчальної роботи, варто визначити її важливість і придатність як мірою доступного знання, так і мірою його впровадження в мислення.

Необхідно виявити основні проблеми наукової освіти, а також визначити ті завдання, які постають перед сучасним навчальним процесом. Вже зазначалося, що учні часто висловлюють незадоволення до їхньої шкільної науки, яка не має відношення до життя, що робить їх навчання позбавленим інтересу. Це, звичайно, їх уявлення про шкільну науку, незалежно від неї. Їм, очевидно, не вистачає розуміння зв'язків між їх навчанням та світом навколо них. Вони «не бачать сенсу» у вивченні речей, які постають для них як ряд непов'язаних фактів, котрі 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 причиною.[22]

Важливим аспектом вирішення цих проблем є розуміння того, що мета наукової освіти полягає не стільки в пізнанні фактів і теорій, скільки у прагненні до розуміння ключових ідей сучасності. В своїй єдності вони дозволяють зрозуміти події і явища, що мають відношення до життя учнів під час та поза їхніми шкільними роками. Їх потрібно розуміти як «великі ідеї» в науці і усвідомлювати для включення у наукову картину різних аспектів навколишнього світу, що формується в учнів в процесі навчання.[23]

Наукова освіта повинна підвищити учнівську допитливість, пробуджувати подив, спираючись на їх природну схильність шукати смисл і розуміння навколишнього світу. Наука повинна бути введена і розумітися школярами як діяльність, що здійснюється людьми, в тому числі і ними самими. Їхній особистий досвід з'ясування і віднайдення зв'язків між новим і

попереднім досвідом не тільки приносить радість і задоволення, а й усвідомлення того, що вони можуть додати до своїх знань за допомогою активного дослідження. В цій ситуації і процес, і продукт наукової діяльності можуть викликати позитивний емоційний відгук, який мотивує на подальше навчання.[24]

Основною метою наукової освіти має стати спроможність кожного індивіда до прийняття поінформованих рішень та відповідних дій, котрі 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 всього життя для того, щоб ефективно діяти і працювати в світі, який динамічно змінюється.[25]

Для визначення цілей наукової освіти повинен відбуватись чіткий прогрес у виокремленні та осмисленні ідей, які потрібно досягнути у різних точках, базованих на ретельному аналізі концепцій та на сучасних дослідженнях. Зокрема в розумінні того, як відбувається навчання. Виявивши, як учні роблять висновки з досвіду, можна забезпечити багатий опис змін в мисленні, що вказують на прогрес в досягненні цілей. Прогрес у напрямку великих ідей повинен стати результатом вивчення тем, цікавих для учнів і, що важливо, доцільних у їхньому практичному житті. Учням дуже важко навчатися з метою розуміння завдань і проблем, які не мають ніякого очевидного для них значення. Навчальний досвід повинен відображати бачення наукового знання та наукової допитливості, котрі 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»[26].

Впровадженням глобальної програми наукової освіти з метою її покращення займається по всіх країнах та регіонах світу міжакадемічна група з міжнародних питань. Впродовж перших років зусилля міжакадемічної групи з міжнародних питань концентрувались на розробленні концепції наукової

освіти, базованої на допитливості у початковій школі. В результаті глибокого аналізу вказана група прийшла до висновку, що педагогічна практика, базована на методології допитливості, є більш ефективною. Наукова освіта, базована 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 у науковій діяльності. Зрештою, НОБД і традиційні дедуктивні підходи не є взаємовиключними, їх слід комбінувати у науковій класній кімнаті з метою пристосування до різних типів мислення та вікових категорій. Поряд з цим започатковано програму «Наука і суспільство», в якій Європейський парламент та Рада рамкової програми європейської спільноти закликає до «створення відкритого середовища, яке б спонукало до допитливості у дітей та молоді, шляхом залучення наукової освіти на всіх рівнях, включаючи школи, та підвищувало інтерес та повну задіяність у науці усіх верств населення»[27].

Наукова освіта, базована на допитливості (НОБД), та навчання, базоване на проблемі (НБП), можна подати історично як два підходи (методи) у викладанні науки. Перший, традиційно використовуваний в школі, «дедуктивний підхід». У цьому підході вчитель презентує поняття, їх логічний (дедуктивний) смисл та надає приклади застосування. Цей метод ще називають «передача згори-вниз». Для використання учні мають спромогтись зрозуміти абстрактні ідеї, що ускладнює викладання науки у початковій школі. Другий називають «індуктивним підходом» (методом). Цей підхід приділяє більше уваги спостереженню, експерименту та супроводжуваної вчителем побудови учнем його власних знань. Цей підхід також описується як підхід «знизу-вгору»[28].

Індуктивний підхід частіше вживається в якості наукової освіти, базованої на допитливості (НОБД). Насамперед по відношенню до природничих наук і сучасних технологій. За визначенням психологічної науки

і етики, допитливість є процесом діагностування проблеми, критичних експериментів, випрацювання альтернатив, планування розслідування, дослідження теоретичних здогадок, пошук інформації, конструювання моделей, дебати з колегами, та формування «послідовної аргументації». У викладанні математики освітня спільнота частіше спирається на навчання, базоване на проблемі (НБП), на відміну від НОБД. 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 вирішення проблеми і проблема постає в такий спосіб, 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. Наукова освіта, базована на допитливості, є навчанням проблемним, але поглибленим завдяки урахуванню важливості експериментального підходу.[29]

В учнів дуже хороша пам’ять на експерименти за власною участю, але для ефективності вони повинні досягнути реалізації через експерименти, ініційовані ними ж. Немає нічого кращого за надання можливості учням проводити експерименти самостійно, щоб вони усвідомлювали можливість досягнути практичних результатів. Особливо коли розглядають параметри один за одним (утримуючи інші параметри сталими). Все це в своїй сукупності робить навчання послідовним, науково обумовленим і результативним. Потрібно прийти до розуміння того, що наукова освіта – це не лише перелік емпіричних фактів. Її відрізняє від інших способів навчання застосування тих методів, які, на думку *Стівена Пінкера*, допомагають науковцям пізнавати світ: «марудну табуляцію даних, експериментальну нерозважливість, польоти теоретичної фантазії, елегантне математичне моделювання, нашвидкоруч зроблену комп’ютерну симуляцію, розмах вербальних наративів»[30].

Таким чином, вивчення принципів мислення визначає характер наукової освіти. За своїм визначенням освіта може бути тільки науковою.

З цих позицій відкривається перспектива освіти, заснованої на методологічних принципах науки і наукового (раціонального) мислення. На їх основі виробляється знання у множинності форм – від ірраціонального, художнього до «корисного». З цим пов'язана діяльність свідомості учнів на рівні почуттів і на рівні раціонального мислення, формуються елементи дискурсивного і елементи образного, невербалізованого знання, здійснюється реалізація аналітичних і синтетичних здібностей сприйняття і мислення. А також стверджується особистісне і універсальне, локальне і глобальне, аналогове і цифрове сприйняття реальності. Вказана полізмістовність мислення засвідчує його відповідність вимогам і потребам наукової освіти, на яку покладається сьогодні вирішити ті складні проблеми, які постали перед суспільством в глобальному масштабі.

Розвиток мислення безпосередньо пов'язаний з пізнанням, освітою і навчанням. Процес одержання знань буде максимально продуктивним при умові наповнення його науковим змістом. В ґенезі суспільства диференціація та спеціалізація людської діяльності стимулювала зростання знання, яке починають вивчати і передавати через систему навчальних закладів. Ствердження раціонального методу пізнання одночасно активізувало становлення наукового мислення. Наукове знання як основа наукового мислення ставало необхідною умовою розвитку соціального процесу, інтелектуальної та соціальної свободи, орієнтиром життя і солідарності людей. Основні напрямки наукового мислення сформувалися у філософських концепціях позитивізму, неопозитивізму, прагматизму, філософії науки. Науково-технічний прогрес стверджує технологічне мислення. Сьогодні воно виступає у формі інформаційного мислення, особливістю якого є актуалізація проблем співвідношення реального та віртуального, знання та уяви. Розвиток науки і наукового мислення унеобхіднює відповідно орієнтованої системи освіти – наукової. Її завдання полягає в одержанні корисного знання, для чого потрібні поряд з природничими і гуманітарні науки. Дану обставину повинна враховувати сучасна освітня практика, орієнтована на освоєння і впровадження в навчальний процес досягнень сучасної науки.

Посилання

[1] *Шашкова Л.О.* Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті: Монографія / Л.О. Шашкова. – К.: Грамота, 2008. – С. 70.

[2] Там само. – С. 189.

[3] Там само.

[4] Там само.

[5] *Пінкер Стівен.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу / Стівен Пінкер. – К.: Наш формат, 2019. – С. 390.

[6] Там само. – С. 401.

[7] *Додонов Р.О.* Про сутність та еволюцію технічного мислення / Р.О. Додонов // Практична філософія. – 2005. – № 1. – С. 19.

[8] Там само.

[9] *Решетніченко А.В.* Стилі мислення в структурі соціальної ментальності / А.В. Решетніченко // Менталітет та протиріччя сучасного українського суспільства: політичні, соціологічні, культурологічні аспекти. – Запоріжжя : ЗДІА, 1994. – С. 70-71.

[10] *Додонов Р.О.* Про сутність та еволюцію технічного мислення. – С. 21.

[11] Там само. – С. 22-23.

[12] *Мельник В.П.* Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз / В.П. Мельник: монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – С. 11.

[13] Там само. – С. 13.

[14] Там само. – С. 12.

[15] *Додонов Р.О.* Про сутність та еволюцію технічного мислення. – С. 26.

[16] *Маслов А.О.* Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія / А.О. Маслов. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2016. – С. 81.

[17] *Гальчинський А.С.* Економічна методологія. Логіка оновлення: навч. пос. / Гальчинський А.С. – К.: АДЕФ – Україна, 2010. – С. 329-330.

[18] *Mokyr Joel.* The Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy. Princeton: Princeton University Press, 2002. – С. 368.

[19] Там само. – С. 373.

[20] Там само. – С. 376.

[21] *Пінкер С.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. – С. 405.

[22] *Гальченко М.С.* Наукова освіта базована на допитливості (НОБД) / М.С. Гальченко // Освіта обдарованої та талановитої молоді – національна проблема: Матеріали Всеукраїнської конференції, 1 грудня 2011 р., Київ. Ч. 1. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. – С. 109-112.

[23] Там само. – С. 110-112.

[24] Там само. – С. 109-114.

[25] *Гальченко М.С.* Принципи наукової освіти / М.С. Гальченко // Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2016 році, 28 березня 2017 року, м. Київ: Матеріали конференції. – К.: ІОД, 2016. – С. 318.

[26] Там само. – С. 318-319.

[27] *Гальченко М.С.* Наукова освіта базована на допитливості (НОБД). – С. 113-115.

[28] Там само. – С. 114-116.

[29] Там само. – С. 115-118.

[30] *Пінкер С.* Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. – С. 391.

Розділ 7. НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ: ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У проекції екзистенціально-феноменологічної філософії людина є істотою, де завершеність якої визначає всю життєву ситуацію. Регулятивним принципом буття особи є прагнення подолати страх перед нею. У результаті вона прагне до повноти існування, самооформлення планів. Завдяки спілкуванню розкривається глибинна сутність індивіда, що є умовою його самореалізації. Метою її є дотримання тих стандартів, які надають людині можливість активно долучитися до соціокультурних процесів життєдіяльності, визначати сенс і цінність власного існування.

Однак в умовах інформаційної парадигми сучасної цивілізації комунікація не передбачає якісної характеристики феномену соціальної взаємодії. Тут спілкування є просто засобом, за допомогою якого індивід може зрозуміти зміни, що відбуваються навколо, і прагнути хоча б частково оволодіти ними. Цей процес елімінує й породжує проблеми людського існування. Питання полягає в оцінці ситуації, у якій перебуває особа, і параметри її існування в теперішньому часі й недалекому майбутньому.

Відповідаючи на це запитання, насамперед потрібно розуміти, що інформаційно-технологічна (інструментальна) парадигма комунації продовжує залишатися досить життєздатною. У науково-теоретичному розумінні її витоки знаходяться в традиційних поглядах. У прикладному аспекті людина та її спілкування досить успішно задовольняють потреби сучасних технологій. Дослідження задані інформаційно-технологічною структурою, передбачають операції виміру, інструментальний контроль отриманих даних, аналітичне знання про функціонування комунікативних процесів. Вони застосовують прорахунок стратегій цілераціональної дії. Практичний розум обмежує цілісність «людина–світ» й замінює її антитезою «суб’єкт–об’єкт», а також спрямований на підкорення дійсності, відтворює у

відносинах з нею принцип домінування й тому залишається «природним», пригнічуючи людське «Я».

Якою в такій ситуації постає людина? Її потрібно розглядати в контексті проектів удосконалення суспільного облаштування, що завжди корелювалися усталеними властивостями соціального індивіда, які відтворюються в усі епохи й у всіх народів, що вказує на їхню зумовленість нашою біологічною організацією. Ці ознаки, як відомо, формуються на основі генетичних факторів і модифікуються під впливом фізичних і соціальних умов. Вони демонструють потреби, прагнення, здібності, форми поведінки й діяльності людини. Щодо суспільної моралі вони можуть розглядатися у певному балансі антиномій егоїзму й альтруїзму. Можна прийняти у вигляді константи найпоширеніше уявлення про біосоціальну природу людини. У такому разі виникає впевненість, що біологічну («тварну» – *Г. Сковорода*) природу можна удосконалити за рахунок виховання, навчання тощо, яка особливо проявилася в епоху Просвітництва й досі залишається одним з важливих педагогічних імперативів.

Зазначимо, що людство, яке живе в умовах сучасної цивілізації, проходить певний перелом метафізики моральності. Досі наука й техніка були солідарні з основною тезою християнської культури й породженого нею політичного та морального світогляду: усі громадяни володіють однаковим шансом автономно реалізовуватися. Але вакцинація, операція на серці й мозку, трансплантація органів ставили запитання про межу, за якою навіть медико-гуманітарні цілі не можуть виправдати подальшу технологізацію біологічної природи людини.

Проте «практичний розум», що визнає аморфність фактору виховання, орієнтується на подолання недоліків людини за допомогою новітніх технологій. Якщо залишити поза увагою моральний аспект, то суть полягає в боротьбі з надмірним споживанням, агресією, надзвичайно-егоїстичними прагненнями, які вважаються джерелом виникнення всіх глобальних проблем. Учені, політики, культурологи, соціологи говорять про антропологічну кризу: втрату справжніх символів життя, занепад духовності тощо. Однак так буває

завжди, коли відбувається перехід до нової епохи. Становлення нової соціальної реальності також засвідчує «розрив зв'язку часів» *(В. Шекспір)*, тому з'являється тривога за долю суспільства, людини, їхнього майбутнього. На ґрунті цього зароджуються різні проекти, пропозиції, теорії, рекомендації, як вийти з кризової ситуації з найменшими втратами.

Численні дослідження, наукові та математичні моделі переконливо показують, що до середини століття наша цивілізація вступить у фазу поліфуркації, підійде до сингулярної межі, після якої настане або деградація і загибель людства або перехід на якісно новий щабель соціальної самоорганізації. Пропонується лише два варіанти: потрібно або змінити біологічну природу людини за допомогою реконструкцій в її геномі, щоб так вплинути на психіку, потреби й способи життєдіяльності, або застосувати антропотехнологічні перетворення, еволюційний трансгуманізм.

Теоретично можливі обидві видозміни. Однак варто зазначити, що перший шлях – складний і ризикований, здатний призвести до неконтрольованої ланцюгової реакції мутацій. Другий – привабливіший, оскільки: не торкається радикального втручання в геном людини; ґрунтується на порівняно розвиненій теоретичній базі інформатики, робототехніки; може використовувати досягнення соціогуманітарних дисциплін, психології, генетики й нейронауки у сфері досліджень феноменів свідомості й особистого самоструктурування; перебуває в руслі конвергентного розвитку НБІКС (нанотехнологій, біотехнологій, інформаційних, когнітивних, соціальних технологій і відповідних сфер наукового знання). Також необхідно визнати й затвердити головну роль у системі НБІКС соціогуманітарної складової, покликаної вирішувати морально-правові питання. Вона утворює модерну антропологічну перспективу, формує таку систему значень і цінностей, яка долає горизонт біологічно обмеженої ментальності людини; відкриває реальні можливості заміни предметно-енергетичного споживання інформаційним, що може кардинально змінити ставлення соціуму до середовища, зупинити його руйнування; сприяє паралельним процесам дослідження природно-біологічних систем і підтримки умов збереження життя на Землі.

Наведені ознаки загалом визначають завдання еволюційного трансгуманізму, суть якого полягає в стимулюванні принципово іншого типу осмислення й реалізації людського життя. Центральне місце у вирішенні цього над завдання займає проблема зміни масової свідомості й перетворення всієї системи соціальних комунікацій. Функціонування масового уявлення показує його усталену, детерміновану культурою та традицією самоорганізацію. Засоби масової інформації постійно формують медіа-картину світу для «масової людини», створюють і відтворюють ті, цінності орієнтації та символи віри, які відповідають потребам, очікуванням, смакам, інтересам «суспільства споживання».

Необхідно враховувати, що вказані проблеми – одні з тих, які найбільш критикуються у вітчизняній літературі. Щодо «масової людини», то вона не може бути іншою, якщо ми визнаємо факт існування «масової культури», і, окрім того, її поширення, на відміну від класичної. «Інтелектуалізація розваг», як зазначає *М. Култаєва*, також має позитивний аспект, оскільки своєрідно стимулює пізнавальну активність широких верств населення, спонукаючи пересічну людину до самоосвіти (щоправда, поверхневої) на конвенційному рівні моральної свідомості, адже рушійною силою тут є привабливість винагороди. Паралельно в цій культурі постійно – як відповіді на запит часу – створюються нові міфологеми, а завдяки викривленню численними соціальними травмами й патологіями, класична формула «знання–сила» перетворюється на гасло «знання–добробут»[1]. Окрім того, необхідність «масової культури» зумовлена особливостями людської психології, розвитком життя сучасної цивілізації, індустріалізації, урбанізації, Інтернету, технологій, інформаційного світу загалом. В умовах ринкової економіки «масова культура» сприяє реалізації будь-яких потреб – вони мають були виражені та виявлені. Вона має очевидні негативні наслідки (споживацька психологія, інфантилізм, маніпулювання свідомістю) і серйозні досягнення (життєвий комфорт, стимулювання масового виробництва, здорового образу життя, ефективна соціалізація тощо). Як зазначає *Е. Морен*, у цьому контексті поняття «культура» – це «справжній концептуальний хамелеон: воно може

означати все те, що повинно бути отримано й засвоєно під час навчання; чи виокремлювати звичаї, цінності, вірування етнічної групи або нації. Воно здатне застосовувати гуманітарні науки, літературу, мистецтво, філософію»[2]. А також буває результатом певних фобій, стає антикультурою, яка – таж культура.

Наведені міркування підтверджують необхідність уважного ставлення до проблеми трансгуманізму, породженого інтелектуальним рівнем. Можна погодитися з тим, що керована (програмована) еволюція людини є наслідком взаємозумовлених змін її усвідомлення й облаштування суспільства – результат коеволюції тіла та соціального середовища. Нині цей процес активно проявляється поки що у формі становлення «глобального етосу – загальних правил поведінки, моральних, сенсожиттєвих основ для всіх національних культур, конфесій і народів. Прийнявши навіть таку позицію, потрібно визнати можливість і реальність істотних трансформацій на вищих етапах цілісно-значеннєвої структури свідомості людини».

В аспекті цих міркувань підкреслюється, що трансгуманістична еволюція є антропотехнологічним прогресом, який призводить до перетворень людської тілесності. Ідеться про те, що на новому, антропотехнологічному рівні еволюції людини можна очікувати виникнення планетарного усвідомлення (на базі мережевих інформаційних структур і нових засобів комунікації). Однак вона не скасовує особистісного, індивідуального.

Планетарна свідомість є породженням планетарної ери. Її сутність полягає в тому, що світ стає цілісним. Кожна частина світу дедалі більше входить у світ, і він загалом виокремлюється в кожній зі своїх частин. Так само як будь-яка точка голограми містить інформацію про ціле, часткою якого вона є, кожний індивід відтепер отримує або споживає інформаційні дані або речовини («засоби»), що надходять звідусіль.

Необхідно враховувати, що сучасне суспільне буття охоплює стрімкий потік інформації. Це породжує миготіння вражень динамічного світу, свідомість плинності його предметної сфери та її телеекранних образів. Відбувається інформаційно-електронна «дематеріалізація»

предметно-чуттєвого середовища, заміщення його рухомою ілюзорністю шоу, астральними тілами телебачення та кінематографії, комп'ютерної графіки та показниками шкал приладів; змінюється предметність об'єктів споживання; значна їх частина стосується людини соціальними ознаками, бо вони становлять символи моди. Виникає промисловість престижного споживання.[3]

Проте такі очікування, навіть на рівні планетарної свідомості, що повинні мати лише позитивний результат, змушені враховувати проблемність трансгуманізму. Ідеться про зсув гуманітарної парадигми в бік «постлюдини» й «постлюдської персонології». Поняття «постлюдини» визначає людину інформаційно-комп'ютерної реальності. Одні автори вбачають у «постлюдині» й «постлюдській персонології» перспективу на майбутнє. Зокрема, так зване «обезлюднення» сучасної культури й цивілізації, яке дуже лякає деяких «завзятих гуманістів», вищою мірою плідне. Нові можливості відкривають перед людиною несуттєвість антропоморфності, людського. Отже, настала пора «чіткого розмежування понять «гуманізму» та «гуманітарності», залучаючи й «постлюдську персонологію». Гуманізму, очевидно, місце поряд з економізмом і націоналізмом. Гуманітарність ототожнюється персонологією вільного духу. Перспектива – постлюдська персонологія.

Нині реалії такі, що змінюються критерії, відповідно до яких ми усвідомлюємо себе як рівноправних членів демократичного суспільства. Наприклад, започатковується фундаментальна асиметрія міжособистісних стосунків. Донині людство в науці й релігії декларувало, що органічні передумови майбутнього життя новонародженого не можуть бути предметом цілеспрямованої маніпуляції з боку інших людей. У цьому розумінні всі людські індивіди були симетрично безправними як у межах одного покоління, так і у зв'язку між поколіннями.

Ця асиметрія зумовлена тим, що під сумнів ставиться здатність індивіда розглядати себе як господаря власного життя й поважати інших. З одного боку, нові репродуктивні технології, евтаназія, використання стовбурових клітин тощо розширюють власну свободу, а з іншого – вона

жорстко обмежується, переходячи у сферу генної інженерії. Справа не лише в біотехнології, а й у відриві самосвідомості особистості від тілесної природи та її залежності від цього усвідомлення. Виникає серйозна моральна й правова колізія захисту цілісності генних структур, щодо яких неприпустимі жодні маніпуляції – проблема непідвладності чужому впливу фізичної ідентичності особи. У юриспруденції це можна сформулювати як право на генетичну спадковість, що не підлягає «штучному втручанню» *(Ю. Габермас)*.

Сучасний спосіб життя заклав для нас основи нової антропології. Він нівелював звичні сезонні та добові часові цикли, зробив аморфною сім'ю, реабілітував нетрадиційні статеві стосунки, відокремив любов від дітонародження, яка вже майже звільнив від репродуктивних здібностей людини (штучне запліднення, вирощування ембріонів у пробірках, клонування). А головне – «інтенсифікував динаміку переміщень у межах земної поверхні та космосу настільки, що здатність до миттєвої орієнтації та переключення кодів сприйняття й поведінки стала умовою життєвої компетенції». Безумовно, це звучить тенденційно, але водночас засвідчує відмінність теперішнього існування.

Вказані факти й тенденції потрібно поєднати з революцією в інформаційних технологіях, що утворила нову реальність («Галактику Інтернету»). У ній користувач позбавляється будь-яких вікових, статевих, етнічних ознак, природно, соціально й культурно за ним закріплених. За одним інтернетівським повідомленням можуть приховуватися декілька осіб, а за багатьма – одні й ті ж. Індивід почувається мандрівником, «навігатором». Основний персонаж сучасності – це особистість як автопроект, що постійно використовує виконавця. Усі види діяльності (політична, творча, ділова) стають у наші дні полем реалізації різних задумів людина в умовах глобалізації й інформатизації є проектом, який передбачає успішність його втілення.

В новітній соціокультурній реальності йдеться про конкретні розробки, що охоплюють вибір життєвої стратегії, формування, позиціонування й просування певного особистісного іміджу та репутації. Фактично – це

маркетингова концепція, формування власної потрібності не лише на ринку праці, а й у соціальних стосунках, професійній діяльності, особистому житті та побуті. Потрібно заявляти про себе, реалізовуватися в інформаційному, соціальному, економічному, політичному, культурному просторі. Можливості для такого самопросування нині виняткові. Інформаційні технології в умовах глобалізації утворюють колосальні перспективи започаткування прогресивних контактів.

Зрозуміло, що при цьому ідентифікації проявляються певними ознаками, які використовуються у формуванні та просуванні бренда так само, як зовнішня привабливість відіграє важливу роль у суспільстві на вищому етапі еволюційного розвитку. Статус і роль стають засобом утілення проекту людини. Потрібно зазначити, що кожна стадія породжує свою форму соціалізації: відмова від родового статусу розчищає поле для кар'єри чиновників; звільнення від бюрократії – для можливостей вільної гри економічних, політичних, культурних сил; розширення самоідентифікації, зокрема сучасними комунікативними засобами, – для нових перспектив самореалізації особистості.

Важливим показником у цьому процесі є тенденції розвитку трудової етики. Нагадаємо, що це поняття, сформоване протестантизмом, визначило становлення «духу капіталізму» з його етосом «цілераціональності», що підкреслював *М. Вебер* у своїй загальновідомій праці «Протестантська етика і дух капіталізму». Як зазначає видатний англійський історик і економіст *Н. Фергюсон*, трудова етика, разом з іншими факторами (конкуренцією, наукою, майновим правом, медициною, суспільством споживання) є одним з головних джерел «могутності Заходу» щодо всього іншого світу. Трудова етика – це моральна концепція й образ дії, які «пов'язують динамічне, потенційно нестабільне суспільство»[4].

Сучасний фахівець найчастіше є «вільним агентом». Для такого індивіда передусім потрібні можливість залишатися собою, індивідуальна відповідальність, власні критерії успіху. Його мотивація та трудова етика загалом уже майже не пов'язані з протестантськими, аскезою, самозреченням,

а також корпоративними культурою й духом. Він працює на себе, оцінює свої ризики й шанси. Чи означає це, що зобов'язання змінюються правами? Найімовірніше, тепер робота перестає бути вимушеним злом, а то й покаранням. Вона справді є ресурсом самореалізації та саморозвитку.

Необхідно враховувати, що ідеї моделювання, синергетики й квантової теорії когерентності виникають для спрощення життя, уводячи в науковий дискурс нелокальні типи причинності. Інноваційний прогрес суспільства забезпечує повсякденну ефективну роботу з труднощами, породження з їхнього хаосу гармонійного порядку. Конвергентні НБІК-технології проявляють увесь спектр розвитку сучасної науки про складне, причому компоненти взаємозумовлені й дають загальний кумулятивний ефект, спрямований насамперед на створення людино-вимірних середовищ, суспільства знання й розквіт людської природи.

У такому контексті трансформація людини нині надзвичайно розширилася пластичні операції і трансплантацій. Урбанізована техногенна цивілізація призводить до втрати обмежень. Буття людської тілесності, її поліваріантні форми перетворюються в аналог одягу, завдяки якому можна виокремлюватися. Можливості генної інженерії безпосередньо стосуються проблеми народжуваності, продовження життя, клонування тощо, що опосередковує інший моральний, правовий, релігійний характер людського існування. Водночас ці можливості спонукали до виникнення різноманітних теорій про природу особистості. Сучасна генна інженерія, успіхи медицини призвели до неймовірних казусів. Як зазначає *Е. Морен*, «існують не лише перетворення, а й руйнування, які можуть виникати в результаті інноваційних процесів. Так, розвиток техніки, промисловості й капіталізму спричинив знищення традиційних цивілізацій»[5].

У контексті зазначеного зрозуміло, що йдеться про межі особистості, які в європейській традиції співпадають з рамками свободи й відповідальності, створюючи можливість прояву, самосвідомості, розуму. Але де й коли нині починається й закінчується «Я» особистість? Адже, на думку деяких дослідників, сучасний представник більшості людства – це «масова людина»,

відчужена від природи, суспільства та своєї життєдіяльності. Вона – це керований об'єкт маніпуляцій, який почувається людиною лише в ті моменти своєї життєдіяльності, коли позбувається тотального контролю. Але тоді така людина стає «здатною на дії, які суперечать потребам не лише власного розвитку, а й усього суспільства, демонструючи факти руйнівного, негативного впливу на природу та своє соціальне оточення».

У XX ст. подібні питання звучать досить нетривіально. Уже зараз у результаті введення не властивих асиметричній структурі органічних ізомерів харчових добавок, лікувальних засобів тощо істотно порушена така константа, як чистота живої речовини біосфери. Це змінює не лише структуру складових деяких живих організмів, а й біогенні основи існування на Землі. Людство ще не усвідомило негативні наслідки використання генетично модифікованих організмів, різних випромінювань, хімічних елементів тощо, які змінюють внутрішню систему живих організмів і призводять до глобальної вітальної катастрофи. У такому контексті важливо зауважити, що нині не лише суспільство загалом, а й певна людина, яка володіє сучасними технічними засобами, здатні змінити еволюцію соціоприродного універсуму.

Цю тенденцію також підтверджує підвищений в останні десятиліття інтерес до так званої трансперсональної (тобто позаособистісної) психології, ірраціональних духовних практик, східних культів тощо. Спільним для них є пошук органічного зв'язку людини зі свідомістю («універсальним розумом» або «космічною свідомістю»), тобто пошук виходу особистості за просторово-часові й причино-наслідкові межі. Уже цілком науковими стали галузі квантових криптографії, телепортації, комп'ютинга, а за роботи в цих сферах присуджена Нобелівська премія. Дедалі наполегливіше стверджується думка, що з відкриттям дзеркальних нейтронів і на ґрунті досягнень квантової теорії інформації, гіпотеза про квантову природу свідомості найближчим часом перейде в статус однієї з онтологічних основ реальності. Характерно, що вказані сьогодні уявлення чимраз активніше використовуються в трансперсональній й квантовій психології для (поки що евристичного) пояснення феноменів індивідуальної і колективної несвідомої (ірраціональної)

творчості, феноменів ноосфери, нелокального соціального поля, історії, багатьох паранормальних явищ, наприклад «квантового вуду» тощо.

У такій ситуації відповідальність, насамперед за долю людства втрачає чіткість, яку вона набула в новітній час. Її межа в минулих століттях значною мірою залежала від власності особистості, у буквальному значенні її долі. Подібно до ірраціональних чисел, у наш час «субстанція» волі та відповідальності є віртуальною, невідповідною здоровому глузду та буденній практиці. Нині самоусвідомлене «Я», не лише відокремлене від буття, а й уплетене в його процес у ролі «мандрівника» стихіями життя та його можливими світами.

У динаміці гуманітарної методології за останні два століття можна виокремити декілька рівнів: зовнішній «соціальний» – розгляд умов (від навколишнього ландшафту й економіки до політичного менеджменту та права) існування й розвитку специфічних способів життя певного суспільства, а фактично – інфраструктури деяких цивілізацій; культурологічний – дослідження культур і субкультур як систем породження, збереження та трансляції соціального досвіду, що забезпечує формування певних типів особистості; антропологічний – виявлення умов існування людини, збереження її психологічної цілісності; персонологічний – виокремлення гарантій, співіснування індивідів, носіїв різних ідентичностей; духовний – аналіз волі як усебічної ознаки реалізації життя.

Зазначимо, що процес наростання техніко-технологічної могутності людства відбувається надзвичайно швидко й ситуація взаємодії людини та суспільства з навколишнім світом докорінно змінюється буквально на очах, вочевидь демонструючи перетворення продуктивної діяльності людини в силу, здатну спрямувати вектор еволюції соціоприродного універсуму. Загалом це пов’язано із сучасним етапом НТР, перетворенням ініційованих індивідом природних і штучно стимульованих молекулярного, атомного й субатомного процесів у знаряддя модифікації довкілля або з широким використанням нанотехнологій.

Системоутворювальним фактором, а отже, ядром гуманітаристики, усіх учень про людину є джерело творення іншої реальності, одкровення нових світів. Єдиним носієм свободи (поки що) є істота, наділена властивістю до мисленнєвого опрацювання завдяки свідомості, розуму, інтелектуальній, духовній діяльності. Виразник духовного досвіду свідомості – особистість, межі якої (часові та просторові) визначаються саме відповідальністю. У людині – істоті амбівалентній – потрібно бачити головне – волю. Посягання на неї завжди, так чи інакше, є прагненням зменшити цінність життя. Сучасна філософія показала безпідставність культуроцентризму, який потенційно містить націоналізм і шовінізм, а також небезпеку гасла «Усе заради щастя людини!», що виправдовує найстрашніші злочини. Також не варто абсолютизувати індивідуалізм. У такій ситуації практики з тілесністю в науці, медицині, мистецтві, буденному досвіді демонструється неважливість і малозначущість антропоморфності, яка засвідчує складність людини в цілісності. Її не можна зрозуміти у відриві від її складників: кожний людський розвиток означає сумісність індивідуальних автономних дій, спільної участі та відчуження належності до людяності.

Свідомість завжди розкриває повноту зв'язків і відносин життя. А відповідальність, яку ми отримуємо від інших, реалізується в нас. Воля – епіфеномен освоєння соціально-культурного середовища. Вторинний розум є способом осягнення укоріненості в житті. Розширення кола знань розкриває горизонти й глибини причинно-наслідкових контактів, що існують у світі. Послаблення сприйняття світу в його глобальних вимірах призводить до зменшення відповідальності (коли кожна людина має схильність до вирішення лише свого спеціалізованого завдання) і солідарності (коли індивід втрачає відчуття зв'язку зі своїми співгромадянами). «Самосвідомість – це результат відповідальності, що завжди приходить після вчинків. Лише тоді виникає мотивація як прийняте пояснення поведінки. Воля – це alter ego в гармонії світу».

Розуміння особистісної індивідуалізації як прояву волі та відповідальності дає змогу подолати протистояння платонізму (ідеалізму) і

номіналізму в контексті свідомості. За основу цього взято нові перспективи теорії особистості та її мислення, політичної і економічної антропології, теорії та практики виховання, менеджменту. У такій ситуації завдання сучасного гуманітарія – розкривати можливості потенціалу буття. «Ми повинні зрозуміти, – вказує *Е. Морен,* – що існують біоантропологічні умови (здатності людського мозку), соціокультурні засади (культура, за допомогою якої ведуть діалог і обмінюються ідеями) і ноологічні умови (відкриті теорії), що роблять «дійсне запитування», тобто постановку фундаментальних питань про світ, людину й пізнання»[6].

Панорама «нової антропології» не може бути єдиною, що закономірно для сучасного плюралістичного філософського дискурсу. У деяких концептах проблема «трансгуманізму» категорично заперечується, оскільки плани конструювання людської тілесності є не лише викликом особі, а й загрозою її існуванню. Прибічники цих рухів, до яких належать спеціалісти з різних галузей знань, уважають, що за допомогою генної інженерії, нанотехнології, комп'ютерних та інформаційних засобів, впливаючи на генну й нервову систему людини, замінюючи певні органи на штучні, можна спочатку продовжити людське життя, а потім зробити людину безсмертною. У такому разі проблема смерті, що є такою важливою для всієї історичної культури, втрачає сенс.

Безумовно, це виглядає як чергова утопія, уважає автор, проте серйозні дослідники вже займаються практичними роботами щодо створення істоти з надможливостями. Якщо досягнення безсмертя цієї «постлюдини», може викликати сумніви, то втручання в біологічну природу індивіда, як підтверджує практика, досить помітні. Проводяться різні досліди зі збільшення здатностей отримання сенсорної інформації людиною, покращення її фізичних властивостей, зменшення потреб у сні та відпочинку. Подібні експерименти мають на меті вирішити завдання «трансгуманістичного процесу». Сенс життя людини як частини планетарного населення «трансгуманісти» вбачають у створенні умов для заміни її «постлюдиною». Уважається, що в перспективі це призведе до безсмертя.

Контраргументи автора полягають у твердженні, що втручання в надзвичайно складні генні та нервові структури людини є винятково небезпечним. Його результати можуть бути подібними до тієї екологічної катастрофи, яка виникла внаслідок технологічного перетворення природи. Адже немає жодної впевненості в тому, що створена «надлюдина» не зруйнує ту культуру з її уявленнями про можливості, права й обов'язки, що визначають особистість. Поширення й прискорення біотехнологій, найімовірніше, передбачає більш значні мутації, ніж неолітичний перехід від невеликих архаїчних спільнот мисливців-збирачів, які не мали організації, господарства, міст, до перших історичних суспільств, що поширилися планетою впродовж десяти тисяч років.

Наступне обґрунтування – це проблема безсмертя що також мало б негативні наслідки. Так, відпала б необхідність народжувати дітей, оскільки певної кількості безсмертних «постлюдей» було б досить для вирішення суспільних проблем. Нескінченне життя одних і тих самих істот звело б до мінімуму соціальні й культурні оновлення (щоправда, сумнівним видається існування посткультури). Також зникли б турбота про дітей і людей похилого віку (за їх відсутності), повага до інших, яка охоплювала б турботу й усвідомлення крихкості людського життя. Втратили б сенс мужність і героїзм, оскільки вони передбачають самопожертву й можливу втрату життя. Іншими словами, перехід до «постлюдини» – це не ліквідація смерті, а навпаки, колективне самогубство людства. Це обумовлено тим, що цивілізацію нині вразила криза нерозуміння. Ми більше знаємо, але найбільше засмучує те, що не усвідомлюємо світ, який змінюється.
Це парадокс, і насамперед потребує вирішення проблема світорозуміння й сприйняття себе в ньому. Можна говорити, що ми не знаємо соціум, у якому живемо. Нам потрібно зрозуміти, що погляд на суть освіти, як ніколи раніше, залежить від уявлення про суспільство та його мету.

В аргументах інших опонентів і противників «постінформаційної реальності» стверджується, що її творці забезпечують конструювання певної нової глобальної, антропологічної, антигуманістичної позиції, прагнучи

якомога швидше здійснити її. Цивілізація бореться проти расизму, мілітаризму, націоналізму, диктатури, дискримінації окремих народів, водночас заперечується право на її існування. Наголошувати на трагізмі й безперспективної зречення природної та духовної ідентичності особи тепер небезпечно. Людей ображає проста правда, як говорив *Й. В. Ґете*. Також можна додати, що нині заради «постлюдської толерантності» її просто «не хочуть знати».

У результаті відбувається перверсія базових цінностей нашого світу, теоретичне обґрунтування самозаперечення суспільства та його заміни штучним техногенним розумом. Пізніше це відбувається завдяки перетворенню нашої суті в іншу субстанцію, новий абсолют. Постантропологія, яка ототожнюється з гуманологією, трансформується спочатку в «симетричну онтологію», у якій зв'язок «людина–світ» замінюється поєднанням «людина–нелюдина», де речі уподібнюються до людини, а потім єдністю «агент–мережа». Насамкінець залишається єдина справжня «мережа й нічого окрім неї» *(Б. Лотур)*.

Той, хто хоче бути сучасним, не повинен протистояти прогресу, оскільки, якщо не стати частиною технічного валу, то він перетворить вас у складову дороги, якою котиться. Цей механістичний детермінізм сповідують дослідники плюралізму, мультикультуризму, можливості переходу з одного рівня на інший. Людина з фаталістичним світоглядом, застосовуючи наукові знання, уявляє світ лінійним, центричним і однозначним. Однак тут виникає неузгодженість: історія розвивається за допомогою «пучків», «кластерів». На землі досі продовжують існувати численні види організмів, які здавалося б, подолані еволюцією. Тому говорити про обов'язкову зміну наявного життя, зокрема в його логічній формі, немає достатніх підстав. Щонайменше питання про долю людини варто вважати відкритим, а отже, «предметом боротьби та її власного суб'єктивного вибору». Потрібно розуміти того, що біотехнології, генна інженерія тощо – це величезне джерело найкращих і найгірших ознак. «Генетика й маніпуляції на молекулярному етапі зведуть людський вид до єдиних норм і стандартів, що раніше не вдавалося успішно здійснити завдяки

агітації та пропаганді. Проте нові біотехнології допоможуть усувати фізичні недоліки індивідів, що заважають їхньому нормальному життю, а також перешкоджають здійснювати контроль над власним розумом».

На думку деяких теоретиків, частина людства готова «розчинитися» в іншій абстракції. Іншими словами, вона погоджується втратити ідентичність Homo sapiens, перестати вважати своє існування унікальним, хоче з «мети» перетворитися в «засіб». У соціумі з'явилися групи осіб, здатних пристосовуватися до штучної, рукотворної реальності. Проте їм для цього дещо потрібно забрати, а щось – додати. Отже, людину необхідно генетично, технічно, інформаційно удосконалювати, постійно модифікувати. Усе зникає в потоці такого становлення. Можна констатувати, що самовідчужене людство досягло здатності переживати власне знищення як естетичну насолоду вищого рівня. У перевагах цього «естетизму» в сучасному мистецтві навряд будь-кого потрібно переконувати.

Бажання вирішувати всі проблеми, використовуючи принцип Deus ex computatore (Бог із комп'ютера), і поступово увійти в машину, уважаючи це безсмертям, заборонити неможливо. Надто багато нині віртуальних аутистів і подібних до них «персонажів» почуваються зайвими на Землі, а також людей без волі, які прагнуть позбутися мислення. Виразники «постінформативності» хочуть зробити «техноінформаціонізм» парадигмою діяльності людства, уважати «віртуальний світ первісним, значнішим, за предметний».

Також варто згадати течію так званого «трансгуманізму». Префікс «транс» означає перехід через наявне до іншого. Трансгуманізм пропонує розширити вчення про людину, додавши інформацію про віртуальні форми розуму. Гуманологія – це наука про те, як має змінитися людина з розвитком техніки та технології. З точки зору класичної філософської антропології, ми обговорюватимемо так званих «гуманоїдів» і їхнє буття, серед них власне людина – це лише один з об'єктів на межі зникнення. Якщо антропологія вивчала особу як частину біосфери, вищу форму її еволюції, то гуманологія – як частку «техносфери», у якій традиційні конфігурації зникають. У такій

ситуації можна говорити про ствердження подібної позиції, особливо тими, хто тяжіє до переваг і досягнень інформаційних та біотехнологій.

Противники «гуманології», «постлюдини» тощо, мають визнати зміну, зростання та розвиток, але в межах своєї форми. Це проблема ідентичності й збереження усталеності «найбільшої системи» – людства. Виникає питання: чи буде цивілізація підкорена техносферою або зможе жити в симбіозі з нею? У консерватизмі виражаються цінності буття. Усе коли-небудь закінчиться, але кожна річ, явище, подія, об'єкт і суб'єкт мають підстави боротися за своє існування. Індивід, як представник конкретної форми буття, повинен спрямовувати свідомі зусилля на їх збереження, підтримку тотожності впродовж усього особистого життя. Потрібно критикувати апологію смерті, особливо коли вона подається в привабливих теоретичних обгортках.

Увага акцентується на споживчому аспекті сучасного «суспільства споживання», саме технонауки дають прибуток у короткотерміновому періоді. Сучасна система виробництва побудована так, що вигідніше виготовляти новий товар, аніж ремонтувати старий. Особливо стимулюється споживчий інтерес і інформаційній сфері. Завдяки постійній долученості до світу комп'ютерних технологій ми звикаємо вимірювати повідомлення швидкістю їх отримання, забуваючи, що головне в них – це зміст.

Зрозуміло, що звичайному користувачеві доступна не вся інформація, однак навіть тієї вистачає, щоб у ній заплутатися. Як зазначав відомий італійський філософ *У. Еко*, ми звикаємо, що можемо отримати будь-які відомості в Інтернеті розучуючись що-небудь запам'ятовувати. Однак, якщо перестати ходити, то можна перетворитися в людину, змушену пересуватися в інвалідному візку. Проблемою є завдання кваліфікації інформації та відокремлення достовірної.

У результаті подібної легкості знижується здатність до засвоєння знань, а також до їх критичного осмислення. Науковий, критичний пошук – це творчість, активна діяльність, однак у сучасному суспільстві ми навчаємося лише споживати. У цій ситуації зрозуміло, чому більшість піддається спокусі

повірити в безсмертя, «гуманологію», «нову антропологію» тощо, які можуть удосконалити природу людини.

Ми повинні сподіватися на активізацію потенціалу мозку, який наразі, на думку *Е. Морена*, не використовується повною мірою. Розум людини, імовірно, може розвивати досі невідомі здатності мислення, розуміння, творчості. Оскільки соціальні можливості пов'язані з розумовими, жодна людина «не може стверджувати, що наші суспільства вичерпали здатність до перетворення й покращення, а ми підійшли до завершення історії. Ми можемо сподіватися на прогрес між людьми, індивідами, групами, етнічними спільнотами, націями»[7].

Безумовно, немає сенсу критикувати науково-технічний прогрес за те, що він протистоїть «природі», оскільки слугує продовженню життя, допомагає перемогти хвороби, сприяючи повнішому розкриттю людського потенціалу. У цьому розумінні генетична корекція новонароджених за умови, що вона дає змогу утворити оптимальний «матеріал» (позбавити особу від генетичних захворювань, дефектів розвитку тощо), тобто зробити «ідеальною» з фізичної точки зору. Однак те, що виховується на основі цього «матеріалу», становить найбільший інтерес. У цьому контексті зазначимо, що традиційна парадигма розглядає освіту як невиробничу галузь, суспільного життя, яка тільки споживає створені в інших царинах матеріальні й духовно-моральні ознаки (зокрема, знання); у новій системі освіти вона – самоцінність, котра проголошується сферою навчання людини як гармонійно розвиненої індивідуальності, а не лише спеціаліста. Іншими словами, на мікрорівні можна говорити про «людський капітал» особистості.

Річ у тому, що удосконалюються лише стандарти людського співжиття. Це відбувається тому що, по-перше, змінюються матеріальні умови буття (побут, їжа, відпочинок тощо), по-друге, виробляються найоптимальніші форми взаємодії (наприклад, рабство скасували не тому, що люди раптом стали кращими, а через те що воно перестало бути ефективним, як норма соціальних відносин, на цьому етапі розвитку суспільства). Поява «постлюдини» з її покращеною природою, наймовірніше призведе до

розколу – на «удосконалених», і тих, хто не може цього зробити, оскільки кожна технологія вимагає витрат.

Проблеми «постлюдини», «гуманології» тощо виникають за співставлення гуманітарних і природничих наук. Головний інтерес щодо людини полягає в прагненні зрозуміти її в процесі розвитку. Тому спостерігається акцент на природничо-науковому вивченні біологічної, а отже, і хімічної, і фізичної особистісної природи. У результаті гуманітарні науки відтісняються на другий план, що є негативною тенденцією, оскільки вони здійснюють, окрім інших, прогностичну функцію. Завтрашній день повинен бути зрозумілим, передбачуваним і керованим. До того ж, потрібно розуміти наслідки наших дій. Рефлексія над можливим, необхідним і бажаним варіантом майбутнього одне з головних завдань гуманітарної науки. Саме вона долає переконання щодо нашої залежності від технологій завдяки логічному мисленню, яка придатне для розгляду штучних приладів і систем, але не здатне зрозуміти живу істоту й людину, до їх пізнання воно все ж застосовується, як єдиний тип раціонального міркування.

Конкретніше до ролі гуманітарних дисциплін у вирішенні майбутнього людини підходять інші автори. Перевага надається філософії, яка повинна подолати суперечності, що виникли внаслідок допоміжного розвитку сучасних технологій. У цьому полягає її специфічна рефлексивна дія, або теоретична провина, якщо вона її не виконує. Відомі ідеї усталеного (обмеженого) розвитку, екології культури, гуманітарного раціоналізму, або навіть тієї ж інформаційної антропології (якщо вона себе виправдає). Сучасна наука й техніка, утворивши «суспільство знань», зумовили виклик для філософії. Нині вона перестала бути просто «експериментальною метафізикою», основою позаціннісного конструювання можливих світів «постлюдей». Перспективи людства багато в чому пов’язані з тим, яку роль відіграватиме філософія в осмисленні створеного наукою й технологіями нового світу, а також в орієнтації в ньому.

Завдяки тому, що сучасна «технонаука» може вийти з-під контролю, усвідомлюється необхідність філософії. Ідеться про саму людину – повноцінну, вдумливу, сповнену моральних ідеалів.

Посилання

[1] *Култаєва М.* Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 230.

[2] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe / Représentation et Complexité. – Paris: Educam/Unesco/ISSC, 1997.

[3] *Кримський С.Б.* Про софійність, правду, смисли людського буття. – К.: Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України, 2010. – 464 с.

[4] *Фергюсон Н.* Цивілізація: як Захід став успішним. – Київ: Наш формат, 2017. – С. 44–45 (488 с.).

[5] *Morin E.* La Besoin d'une pensée complexe.

[6] Ibid.

[7] Ibid.

ВИСНОВКИ

Новий погляд на принципи і методи філософії у формуванні громадянина України дозволить подолати обмеженість, її недооцінку в суспільному розвитку. Призначення філософії нового століття та її принципів полягає у становленні по-іншому зрозумілого індивідуально-особистісного начала в людині як соціально-відповідального суб'єкта громадянського життя. Саме це і дозволить їй, діючи мобільно, гнучко і нестандартно в динаміці постійно мінливих соціальних реаліях долати труднощі, життєві проблеми, шукати сенс життя, не дозволяючи негативу та проявам асоціального оточення диктувати людській спільноті бездуховні умови життя. Людські умови – це раціональне усвідомлення свого призначення у своїй країні.

Важливим фактором сучасного процесу державотворення в Україні є завдання не протиставляти універсальне (глобальне) і національне. Виховання і навчання повинні бути спрямовані на те, щоб концентровано пов'язувати все близьке для нас: державне, регіональне, національне, європейське. Також воно має інтегрувати всі ці сфери у конкретну цілісність українського суспільства.

Ситуація, що склалася в українській державі, потребує іншого концептуального підходу до осмислення та оновлення стратегії виховання молоді у цілому. Якщо ноосфера є частиною нашого життя, то її осмислення неодмінно потребує нових підходів. Так само, як і сучасна освіта, що має актуальну потребу у новому філософському осмисленні, методологічному і теоретичному аналізі, у нових принципах і методах пізнання.

Сучасний світ насамперед презентує себе як суспільство інформації та знання. Концептуалізація методів і принципів філософії в якості головних детермінантів життя сучасної людини виокремлює науку, інноваційні технології. Домінування інформації та знання стає передумовою і фактором створення нових підходів до проблеми формування громадянина України, зокрема постає проблема удосконалення системи освіти. Визначити зміст і значення філософських методів і принципів стосовно перспектив подальшого розвитку молодої людини належить освіті. Цей підхід має бути багато в чому

протилежним до традиційних уявлень. Якщо традиційна парадигма розглядає навчання як сферу суспільного життя, що лише споживає створені в інших галузях інформацію і знання, то нова парадигма навчання вбачається як самоцінність, яка проголошується сферою формування вищої цінності та головного капіталу – громадянина України в усій повноті його ознак і якостей, як гармонійно та всебічно розвиненої особистості, а не лише спеціаліста. У такому розумінні освіта є соціальне явище, що являє собою спосіб становлення індивіда та визначає його особистісну самореалізацію в громадянському суспільстві. Така самореалізація допоможе людині зменшити залежність від тиску зовнішніх факторів, обставин і стати творцем власної долі, автором свого індивідуального проекту у своїй країні.

Для виходу на цей рівень вирішення завдань, поставлених сучасним станом держави України, потрібні зусилля вітчизняної науки і освіти, що мають колосальний інтелектуальний потенціал і зможуть піднести країну відповідно до вимог європейських цінностей демократичного поступу.